كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة

رسالة مقدمة من الباحث

علي تهامي على ريان

للحصول على درجة الماجستير فى التربية
(تخصص التربية الخاصة)

إشـــــراف

د / أمين محمد صبري نور الدين
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

د / محمود محمد الطنطا وى
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة عين شمس

٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ

صدق الله العظيم

(سورة النمل : آية ١٩)

صفحة العنوان

عنوان الرسالة : فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة .

اسم الطالب :على تهامى على ريان

الدرجة العلمية : ماجستير فى التربية " تخصص تربية خاصة"

القسم التابع له : قسم التربية الخاصة

اسم الكلية : التربية

اسم الجامعة : عين شمس

سنة التخرج : ١٩٩٨

سنة المنح: ٢٠١٣

رسالة ماجستير

اسم الطالب : على تهامى على ريان

عنـــوان الرســـالة: فاعليـــة برنـــامج تـــدخل مبكـــر لتنميـــة مهـــارتى الـــوعى الصـــوتى والإدراك البصـــرى لـــدى الأطفـــال المعرضـــين لخطـــر صعوبات القراءة والكتابة.

اسم الدرجة : ماجستير فى التربية (تخصص تربية خاصة)

إشراف

د / أمين محمد صبري نور الدين
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

د / محمود محمد محمد الطنطاوى
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة عين شمس

تاريخ البحث ..../ .... / ٢٠١٣

الدراسات العليا : .... **أجيزت الرسالة بتاريخ / / ٢٠١٣**

ختم الإجازة

موافقة مجلس الكلية **موافقة مجلس الجامعة**

/ / ٢٠١٣ **/ / ٢٠١٣**

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين أما بعد :

أشكر الله العلى القدير على نعمته وفضله وأحمده حمدًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على ما أنعم عليّ بإتمام هذا العمل، كما يسعدنى ويشرفنى أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان لكل من ساعدنى بالرأى والمشورة والعلم؛ لترى هذه الرسالة النور وأخص بالشكر الدكتور **أمين صبري نور الدين** أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية – جامعة عين شمس على قبوله الإشراف على هذه الرسالة وعلى ما قدمه لى من نصائح وإرشادات فلم يدخر جهدًا فى توجيهى ومتابعتى فى إعدادها فجزاه الله عنى كل خير وأطال الله فى عمره؛ لننهل المزيد من علمه وخبرته الوفيرة، كما يسعدنى ويشرفنى أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتور **محمود محمد الطنطاوى** مدرس التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة عين شمس على قبوله الإشراف على هذه الرسالة وعلى كل ما قدمه لى طيلة إشرافه عليها، فلم يبخل عليّ بوقته، أو بعلمه وكان مقدامًا للنصح والمساعدة، فله منى عظيم الشكر والعرفان، وجزاه الله عنى كل خير وأطال الله فى عمره.

كما أتقدم بتحية إجلال وإكبار وشكر للعالمين الجليلين والمربيين الفاضلين الأستاذ الدكتور **عبد العزيز السيد الشخص** أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة عين شمس، والأستاذ الدكتور **رشاد على موسى** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الأزهرعلى قبولهما مناقشة الرسالة حتى يثرونها بعلمهما وخبراتهما وبملاحظاتهما المثمرة والبناءة بإذن الله تعالى .

ويشرفنى أن أتقدم بعميق الشكر للسادة المحكمين للمقياس، والذين ما ضنوا على بعلمهم وجهدهم ووقتهم وملاحظاتهم القيمة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة – بكلية التربية جامعة عين شمس، والشكر لإدارة ومعلمى مدرستى بلال المشتركة الابتدائية، ومدرسة جمال الدين الأفغانى وجميع العاملين فيها وللأطفال وأولياء الأمور الذين بذلوا الكثير من وقتهم حتى نهاية تطبيق البرنامج والمقاييس .

كما أخص بالشكر والمحبة والتقدير والداى أطال الله فى عمرهما؛ فقد كانا خير عون لى – بعد الله– طيلة مشوارى التعليمى، ولا أملك لهما إلا الدعاء فجعلهما الله ذخرًا لى ولجميع إخوتى وأخواتى .

والشكر لإخوتى ولأخواتى لما قدموه لى من الدعم والدعاء، كما اتقدم بعميق شكرى، وحبى وتقديرى إلى زوجتى وأولادى الذين أحاطونى بكل الرعاية والصبر وتحملوا معى عناء البحث والدراسة .

وأخيرًا يبقى الشكر واجب لكل من ساهم فى إتمام هذا الجهد ولم يتسنى ذكره،

وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب وآخر دعوانا أن الحمد لله رب لعالمين.

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة .

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارتى الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وتنمية تلك المهارات لديهم من خلال برنامج للتدخل المبكر يعده الباحث خصيصاً لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٢) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (١١) طفلاً (٧ أولاد ، ٤ بنات)، وضابطة (١١) طفلاً (٨ أولاد ، ٣ بنات)، ومتوسط أعمارهم الزمنية تتراوح ما بين (٥,١– ٦,٤) سنة، ونسبة ذكائهم تتراوح ما بين(٩٠ – ١٠٨)، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية فى الدراسة :

١- مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد /أمين صبرى، ومحمود الطنطاوى، وعلى تهامى، ٢٠١٣)

٢- الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال (إعداد/ فروستج وآخرون) تعريب (مصطفى كامل ، ٢٠٠٨) .

٣-مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦)

٤-اختبارذكاء الأطفال إعداد(إجلال محمد سرى، ١٩٨٨)

٥- برنامج للتدخل المبكر (إعداد/ الباحث).

وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى الدراسة الحالية فى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، حيث تم تحقيق جميع فروض الدراسة

الكلمات المفتاحية Key Words :

- التدخل المبكر Early Intervention
- الوعى الصوتى Phonological Awareness
- الإدراك البصرى: Visual perception
- الأطفال المعرضون للخطر Children At. Risk
- صعوبات القراءة Reading Disabilities
- صعوبات الكتابة Writing Disabilities

قائمة المحتويات

أولاً : قائمة الموضوعات

الموضوع	الصفحة
أية قرآنية	أ
صفحة العنوان	ب
عنوان الرسالة	ج
شكر وتقدير	د
مستخلص الدراسة	و
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	**١– ٩**
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٣
أهداف الدراسة	٥
أهمية الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٧
حدود الدراسة	٩
الفصل الثانى :الإطار النظرى (أ) المفاهيم الأساسية	**١١–٨١**
تمهيد	١٢
ماهية صعوبات التعلم	١٢
محكات التعرف على ذوى صعوبات التعلم	١٤
النماذج والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم	١٦
العوامل المؤدية لصعوبات التعلم	٢٠
نسب انتشار صعوبات التعلم	٢٣
خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٢٤
تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٢٧
أدوات تشخيص صعوبات التعلم	٢٩
تصنيف صعوبات التعلم	٣٠
العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية	٣٢

الموضوع	الصفحة
صعوبات القراءة	٣٣
تعريف صعوبات تعلم القراءة	٣٣
مظاهر صعوبات القراءة	٣٤
العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة	٣٦
أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم القراءة	٣٧
صعوبات الكتابة	٤٠
تعريف صعوبات تعلم الكتابة	٤١
مظاهر صعوبات الكتابة	٤٢
العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة	٤٤
أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم الكتابة	٤٦
الأطفال المعرضون للخطر	٤٩
تعريف معرض للخطر	٤٩
العوامل التى تعرض الأطفال لخطر صعوبات القراءة والكتابة	٥٠
المؤشرات الدالة على تعرض الأطفال لصعوبات القراءة والكتابة	٥٠
الكشف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءةوالكتابة	٥٣
خطوات تحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة	٥٤
أوجه قصور برامج تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة	٥٥
الوعى الصوتى	٥٧
تعريف الوعى الصوتى	٥٨
تطور الوعى الصوتى لدى الأطفال	٥٩
أهمية الوعى الصوتى	٦٠
علاقة الوعى الصوتى باكتساب مهارات القراءة والكتابة	٦١
تقييم مهارات الوعى الصوتى	٦٣
تعليم الأطفال الوعى الصوتى وتدريبهم عليه	٦٥
الإدراك البصرى	٧٠
تعريف الإدراك البصرى	٧١
مراحل الإدراك البصرى	٧١

الموضوع	الصفحة
نمو الإدراك البصرى لدى أطفال ما قبل المدرسة	٧٢
مهارات الإدراك البصرى	٧٣
مظاهر صعوبات الإدراك البصرى	٧٥
علاج صعوبات الإدراك البصرى	٧٧
تعقيب عام على الإطار النظرى	٧٩
الفصل الثالث : الإطار النظرى (ب) الدراسات السابقة	**٨١-١٠٤**
تمهيد	٨٢
المحور الأول: دراسات تناولت خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وأساليب تشخيصهم.	٨٢
المحور الثانى: دراسات تناولت بعض المتغيرات المتعلقة بالأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.	٨٨
المحور الثالث: دراسات اهتمت بإعداد برامج للتدخل العلاجى للأطفال المعرضين خطر صعوبات القراءة والكتابة.	٩٣
تعقيب عام على الدراسات السابقة	١٠٣
فروض الدراسة	١٠٥
الفصل الرابع : إجراءات الدراسة	**١٠٦-١٤٤**
تمهيد	١٠٧
منهج الدراسة	١٠٧
عينة الدراسة	١٠٧
محكات اختيار العينة	١٠٨
خطوات اختيار العينة	١٠٩
تفاصيل مواصفات العينة	١١٠
أدوات الدراسة	١١١
١- مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد / أمين صبرى، وآخرون،٢٠١٣)	١١٢

الصفحة	الموضوع
١١٤	٢- الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال (إعداد / ماريانا فروستيج، ترجمة / مصطفى كامل، ٢٠٠٨)
١١٦	٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص،٢٠٠٦)
١١٧	٤- مقياس ذكاء الأطفال (إعداد / إجلال سرى، ١٩٨٨)
١١٨	٥- برنامج التدخل المبكر (إعداد / الباحث)
١٢٥	الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج
١٤٣	خطوات الدراسة
١٤٥- ١٦٣	**الفصل الخامس : نتائج الدراسة ومناقشاتها**
١٤٦	تمهيد
١٤٦	**أولاً : نتائج الدراسة**
١٤٦	نتائج الفرض الأول
١٤٨	نتائج الفرض الثانى
١٤٩	نتائج الفرض الثالث
١٥٠	نتائج الفرض الرابع
١٥٢	نتائج الفرض الخامس
١٥٣	نتائج الفرض السادس
١٥٥	**ثانيًا : مناقشة نتائج الدراسة**
١٥٩	**ثالثًا : خلاصة نتائج الدراسة**
١٦٠	**رابعًا : توصيات الدراسة**
١٦٣	**خامسًا : بحوث مستقبلية مقترحة**
١٦٥	المراجع العربية
١٧٤	المراجع الأنجليزية
٢٢٨	ملخص الدراسة باللغة العربية
٢٣٣	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

ثانياً : قائمة الجداول

رقم	الجدول	الصفحة
١	توزيع أفراد العينة	١٠٨
٢	دلالة الفروق وقيمة Z بين متوسطات درجات أفراد مجموعتى الدراسة فى كل من متغيرات العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة، ونسبة الذكاء، ومستوى صعوبة الوعى الصوتى، و الإدراك البصرى	١١٠
٣	توزيع جلسات البرنامج من حيث موضوع كل جلسة، وأهدافها، والفنيات المستخدمة فى تنفيذها	١٣٧
٤	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، وذلك على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى	١٤٧
٥	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى	١٤٨
٦	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى	١٤٩
٧	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، وذلك على اختبار الإدراك البصرى	١٥١
٨	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة تجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى	١٥٢
٩	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة تجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى	١٥٤

ثالثًا : قائمة الأشكال

رقم	الشكل	الصفحة
١	محكات التعرف على صعوبات التعلم	١٦
٢	مراحل تشخيص صعوبات التعلم	٢٨

رابعًا : قائمة الملاحق

رقم	الملحق	الصفحة
١	أسماء السادة محكمى مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.	١٨٠
٢	تفاصيل جلسات البرنامج .	١٨١
٣	موافقة الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء بإجراءات الدراسة	٢٢٥
٤	مجموعة من صور جلسات البرنامج .	٢٢٦

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- هدف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة :

تنتشر صعوبات القراءة والكتابة بدرجة كبيرة فى المدارس ورياض الأطفال؛ مما جعلها تمثل تحديًا للمهتمين بتربية الطفل ورعايته وبوصفها محنة خطيرة، الأمر الذى يتطلب التشخيص المبكر لتلك الصعوبات عند طفل الروضة، فكلما كان الكشف عن صعوبات القراءة والكتابة مبكرًا كلما كان العلاج أيسر وأسهل.

كما أوضحت نتائج الدراسات الحديثة أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة مرحلة ما قبل المدرسة فى تنمية جوانب الشخصية المختلفة، سواء جسميًا أو اجتماعيًا أو انفعاليًا أو عقليًا.... فهذه المرحلة تعتبر مرحلة مهمة فى بناء الإنسان وتكوين شخصيته، لذلك فإن روضة الأطفال تحظى باهتمام خاص باعتبارها أحد المداخل الهامة لتنمية شخصية الطفل، حيث تعمل برامجها فى توجيه الأطفال الوجهة السوية(عزة عبد الفتاح، ٢٠٠٢).

وتعتبر صعوبات التعلم من المشكلات المتعددة التى تواجهها نظم التعليم المختلفة والتى تلعب دورًا أساسيًا فى حدوث ما يسمى بالهدر أو الفاقد التعليمى ما لم يتم تشخيصها منذ وقت مبكر فى حياة الطفل، وتقديم التدخل المناسب الذى يكون من شأنه أن يقلل من هذا الفاقد بأن يحول دون تطور تلك الصعوبات(عادل عبدالله، ٢٠٠٦ : ٣٢٥؛ خولة يحى، ٢٠٠٦ : ٢٣٧).

ومن ملامح خطورة هذه المشكلة تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتى تلعب دورًا حاسمًا فى أدائه المدرسى وتحصيله؛ حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس؛ نظرًا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم فى الدراسة، وفشله فى تحسين معدل تحصيله الدراسى(السيد سليمان، ٢٠٠٣ :٧).

ولكن على الرغم من الاهتمام الواضح بمجال صعوبات التعلم فى الدول المتقدمة، إلا أنه مازال فى مهده وربما عند نقطة البداية فى عالمنا العربى، وبالتالى يلزم بذل مزيد من الجهد بغية التعرف على هؤلاء الأطفال ومحاولة إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم فى وقت مبكر من حياتهم قدر الإمكان، حتى لا تضيع طاقاتهم سُدى، ويستسلمون للإحباط والفشل وبالتالى قد يتعرضون للانحراف ويصبحون وبالاً على أنفسهم وعلى مجتمعهم (عبد العزيز الشخص وآخرون، ٢٠٠٦: ٨٧).

ومن المفيد أن نكتشف الصعوبات النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة؛ لأن مثل تلك الصعوبات قد تعيق التعلم اللاحق. إلا أن من أهم المشكلات التى تواجهنا هنا مشكلة

عدم تطبيق المحك الأكاديمى؛ لأن الطفل لم يتلقى التعليم بعد، لذا ينبغى النظر إلى العناصر الأخرى فى تعريف صعوبات التعلم والتى يظهر فيها الطفل تأخراً ألا وهى الاستماع والكلام والتآزر البصرى الحركى(أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠١٢ :٢٠٧).

لذلك يعد تدريب الأطفال على المهارات الأساسية السابقة على عملية تعلم القراءة والكتابة أمرًا حيويًا فى اكتساب وتوظيف هذه المهارات فى المراحل الأكاديمية اللاحقة، ومن أهم هذه المهارات مهارة الوعى الصوتى والإدراك البصرى اللتان تمثلان أقوى المؤشرات فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن هناك علاقة بدرجة أو بأخرى بين صعوبات التعلم الأكاديمية وغيرها من أنواع الصعوبات الأخرى، فرغم أن العمليات العقلية والنفسية الأساسية (الانتباه، التذكر، الإدراك، التفكير....... الخ) تعتبر لازمة وضرورية لحياة الطفل سواء انخرط فى التعليم الأكاديمى أو لم ينتظم فيه، إلا أنها تعتبر أساسية ولازمة للتعليم الأكاديمى حال التحاقه بالمدرسة، وبالتالى يتعين إعداد برامج تربوية وعلاجية لتلك الصعوبات، وهو ما اصطلح على تسميتها برامج التدخل المبكر، حتى لا تؤثر على التعلم الأكاديمى للطفل (عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى،٢٠١١ : ٦).

لذلك تتضح أهمية وضرورة إعداد برامج التدخل المبكر بالنسبة للأطفال الذين يظهر عليهم قصور فى تلك المهارتين، والتى من الممكن أن تعرضهم لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى المراحل الدراسية التالية، وهذا موضوع الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

يرى عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى (٢٠١١: ٢) أنه يمكن أن تحدث صعوبات التعلم بين الأطفال ذوى مستويات الذكاء المختلفة من المتوسطة وحتى المرتفعة، وتنتشر بنسبة (٥,٦٪) تقريباً بين الاطفال فى الأعمار من ٦ – ٢١ سنة.

أما عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياساً بالبنات، حيث تصل النسبة بينهما إلى (٣) للبنين فى مقابل (١) للبنات، وهناك اتفاق على أن نسبة انتشار صعوبات القراءة بين الذكور بالنسبة للإناث تقترب من نسبة انتشار صعوبات التعلم بصفة عامة

كما تشير أغلب الدراسات والبحوث إلى أن ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة فى المهارات الصوتية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق

الحروف وإدراكها كرموز، وبصورة أكثر تحديدًا فإن ذوى صعوبات القراءة لديهم صعوبات فى تركيز الانتباه على أصوات الحروف التى ينطقها الأفراد(فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ٤٢٠).

ويلعب الإدراك البصرى دورًا مهمًا فى التعليم المدرسي ويجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات كبيرة فى المهام التى تتطلب تمييزًا بصريًا وذاكرة بصرية للحروف والكلمات فى مجالات القراءة والكتابة؛ حيث يصعب على الطفل تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريًا رغم أن بصره سليم، ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس، وهذا يؤدى إلى صعوبة فى تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال(نبيل حافظ، ٢٠٠٠ : ١١١).

كما تبين أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم مشكلات واضحة فى تكوين وتناول المعلومات الإدراكية سواء البصرية Visual أو السمعية Auditory، فقد وُجد أن كثيرًا من هؤلاء الأطفال يكون لديهم ضعف واضح فى التعرف على أصوات اللغة وما يرتبط بذلك من تمييز مقاطعها وكذلك ما يرتبط بسرعة التعرف على الحروف والكلمات بالنسبة للإدراك البصرى Visual Perpecption أو ما يتعلق بمواقف الذاكرة قصيرة الأمد Term-Memory Short (أنور الشرقاوى، ٢٠٠٢).

ويمكن حصر الأعراض السابقة فى القصور المرتبط بمهارات الوعى الصوتي والإدراك البصرى؛ فهذه المهارات تعد من أكثر المهارات ارتباطاً بالناحية الأكاديمية لأن أغلب أسباب صعوبات القراءة والكتابة تنشأ من مشكلات فى الذاكرة البصرية، والذاكرة السمعية، والتمييز السمعى، والبصرى، والمهارات الحركية.

وبالتالى فإن عدم الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال يهيىء الفرصة لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات وسوء التوافق على المستويين الشخصى والانفعالى وتكوين صورة سلبية عن الذات؛ لأن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم عامةً هو من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط أى أنه يكون على دراية بنواحى فشله الدراسى، كما يكون أكثر حساسية بانعكاسات ذلك على أفراد أسرته، وكذلك أقرانه فى المدرسة (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٠٥).

لتعلم طفل الروضة، ودراسة فليتشر وآخرون .Fletcher et al (١٩٩٧) و دراسة بلاذا وكوهين Plaza & Cohen (٢٠٠٧) والتى ترجعان التحسن فى مهارة الكتابة إلى تنمية مهارة الاداء البصرى وأنها من أهم المهارات المعرفية التى يستند إليها الأطفال فى إكتساب مهارة القراءة والكتابة، ودراسة كارول وسنولينج Carroll & Snowling (٢٠٠٣) التى هدفت إلى

التحقق من العلاقة بين معرفة صوت الحرف، والوعى الصوتى وتطور الوعى القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية للكلمات وبين القراءة المبكرة، ودراسة هاتشر وآخرين ,.Hatcher et al (٢٠٠٤) التى أشارت نتائجها إلى ضرورة إعداد تدريبات على الوعى الصوتى قائمة على ربط صوت الحرف بشكله، كما أوضحت فاعلية التدخل المبكر القائم على التدريس الصوتى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، كما أسفرت نتائج دراسة أبو رأس وآخرون (٢٠١٢) عن أهمية مهارات الوعى الصوتى كشرط مسبق لتطور مهارات القراءة والإملاء، وأوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر لتقييم وعلاج قصور مهارات الوعى الصوتى لضمان فاعلية البرنامج العلاجى،

ولذلك ينبغى الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى مرحلة ما قبل المدرسة، حتى يتم التعرف عليهم مبكراً؛ لكى نستطيع إعداد برنامج تدخل علاجى أفضل وأيسر للتخفيف من حدة صعوبات القراءة والكتابة، مما ينتج عنه ارتفاع مستواهم فى التحصيل الأكاديمى فى المراحل التعليمية التالية (بطرس حافظ ، ٢٠٠٠ : ١٢٥).

وجدير بالذكر أن عملية التعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، تعد مهمة فى غاية الصعوبة، فغالباً تفتقد إجراءات التعرف إلى الدقة فى تشخيص حالة هؤلاء الأطفال، وقد يؤدى ذلك بدوره إلى التصنيف الخطأ لهؤلاء الأطفال، مما قد يؤثر سلبياً على الطفل المصنف (أحمد عواد، ٢٠٠٩ : ٢٦٢).

وفى ضوء ذلك يرى عادل عبد الله (٢٠٠٨ : ٢٣) أن صعوبات التعلم لا تحدث فجأة، ولكن الأمر يشهد وجود مؤشرات عديدة تدل على إمكانية حدوثها مستقبلاً وتؤكد على أنه إذا سارت الأمور على ذلك النحو، فإنه سيكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهذا الطفل أوذاك أن يعانى مستقبلاً من صعوبات التعلم، ومن أكثر هذه المؤشرات قصوراً فى مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى .

وفى ضوء ذلك يبدو أن هناك حاجة ملحة لإعداد برامج تربوية لإكساب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة؛ وتعد مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى من أهم تلك المهارات، كما يتطلب ذلك بالضرورة إعداد أداة لقياس وتحديد تلك المهارات لدى أولئك الأطفال وهو ما تتصدى له الدراسة الحالية.

وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة فى أن مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصرى تعدان مهارتين أساسيتين لتعلم القراءة والكتابة، وأن أى خلل فى هاتين المهارتين قد يؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية فيما بعد، وما يصاحب ذلك من مشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال التالى:

هل يمكن تنمية مهارتى الوعى الصوتى، والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من خلال برنامج تدخل مبكر يتم إعداده خصيصاً لذلك؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مهارتى الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة؛ لكونهما يمثلان مؤشران يدلان على احتمال تعرض الأطفال اللاحق لتلك الصعوبات، وذلك من خلال برنامج للتدخل المبكر يتم إعداده خصيصاً لهذا الغرض.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فى إعداد برنامج للتدخل المبكر للأطفال الذين يظهرون سلوكيات، أو مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى المرحلة الدراسية اللاحقة، وبصورة عامة يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظرى والتطبيقى على النحو التالى:

- **الأهمية النظرية:**

١- إلقاء الضوء على صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى، ودورهما فى حدوث صعوبات القراءة والكتابة فيما بعد.

٢- توجيه الاهتمام لبرامج التدخل المبكر، وإبراز دورها فى علاج صعوبات القراءة والكتابة؛ لأن هذه البرامج امتدادًا لبرامج رياض الأطفال .

٣- توجيه اهتمام معلمات (مشرفات) رياض الأطفال، والآباء إلى إمكانية التعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى مرحلة مبكرة من خلال بعض السلوكيات، أو التصرفات التى يظهرونها من خلال بعض الاختبارات.

٤- قلة الدراسات العربية (فى حدود علم الباحث) التى أجريت على هذه الفئة فى هذا السن الصغير، والتى تناولت هذه المهارات وتقديم خدمات علاجية من أجل وقايتهم من أنماط صعوبات أكاديمية لاحقة.

- **الأهمية التطبيقية :**

١- تقدم الدراسة الحالية نموذجًا لبرنامج تدخل مبكر يمكن استخدامه فى علاج الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة والكتابة اللاحقة من خلال الخطوات والإجراءات التى يتم اتباعها لتنمية مهارتى الوعى الصوتى، والإدراك البصرى.

٢- تقدم الدراسة العديد من التطبيقات والتوصيات التربوية المرتبطة بالمعلمات والأسرة، والإدارة المدرسية .

٣- تقدم الدراسة الحالية مقياسًا لتشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من خلال مجموعة من الأنشطة والمهام التى يقوم بأدائها الطفل بنفسه، وليس بالاعتماد على تقارير معلميه.

٤- قد يفيد برنامج التدخل المستخدم فى الدراسة الحالية من خلال أنشطته الجماعية فى جعل الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة أكثر توافقًا اجتماعيًا ونفسيًا مع أقرانهم العاديين.

مصطلحات الدراسة:

١- التدخل المبكر Early Intervention

يعرف جمال الخطيب ومنى الحديدى (١٩٩٨ : ٣٠) التدخل المبكر بأنه « تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائى أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة »

يعرف الباحث برنامج التدخل المبكر المستخدم فى الدراسة الحالية إجرائيًا: بأنه مجموعة من الأنشطة (ألعاب الكلمات، وقص الصور ولصقها، الرسم والتلوين.... الخ) المستخدمة بشكل فردى أو جماعى، بالإضافة إلى بعض الفنيات مثل نمذجة النشاط والتعزيز، وبعض الاستراتيجيات مثل توجيه الانتباه وتحليل المهمة، حيث يتم إعداد هذه الأنشطة والاستراتيجيات من أجل تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

٢- صعوبات القراءة Reading Disabilities

يعرف دودس Dodds (١٩٩٣: ٣٠) صعوبة القراءة بأنها عدم قدرة الفرد متوسط أو مرتفع الذكاء على اكتساب مهارات القراءة وفقًا للمستوى المناسب لقدراته العقلية، وهي بصفة أساسية إعاقة أو خلل وظيفي في معالجة المخ من خلال تعلم اللغة: القراءة والكتابة، والتهجئة.

وتعرف صعوبات القراءة إجرائياً بأنها حالة تتضمن قصورًا فى سرعة التعرف على الحروف، وفك شفرتها الصوتية؛ وذلك يرجع إلى القصور فى مهارتى الوعى الصوتى، والإدراك البصرى وما يرتبط بهما من خلل فى القدرة على التمييز السمعى للحروف المنطوقة وإدراك تنغيم الكلمات وكذلك القدرة على تجزئة ودمج أصوات الكلمة على الرغم من عدم وجود دليل على وجود عجز جسمى أو عقلى أو حسى.

٣- صعوبات الكتابة Writing Disabilities

يعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦ ج : ١٥١) عسر الكتابة " بأنها أحد صعوبات التعلم حيث يواجه الطفل الذى يعانى من صعوبة فى الكتابة، ويصاحب غالباً باضطراب فى الجهاز العصبى للفرد".

وتعرف صعوبة الكتابة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها حالة تتضمن قصورًا في تتبع رسم الحروف والقدرة علي تآزر حركة العين مع اليد وكذلك الخلل في ضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها من حيث الإمساك بالقلم، أو التلوين، أو القص، أو اللصق، أوغير ذلك من تلك الأنشطة التى تتطلب استخدام الأطراف والأصابع، أو حتى الأنامل وغالبًا ما ترجع هذه الصعوبات إلى القصور في مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري، على الرغم من عدم وجود دليل على وجود عجز جسمي أو عقلي أو حسي.

٤-الأطفال المعرضون للخطر children at. risk

يعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦ ج :٤٥) معرض للخطر At – risk بأنه "مصطلح يستخدم لوصف أولئك الأطفال الذين لديهم استعداد قوى للتعرض لمشكلات تعليمية فى المستقبل، ورغم ذلك لم يتم التعرف عليهم فى وقت مبكر.

ويعرفه الباحث إجرائيًا : بأنهم " أولئك الأطفال الذين يظهرون قصورًا فى بعض المهارات أهمها الوعى الصوتى والإدراك البصرى والتى تكون بمثابة مؤشرات أو منبئات لاحتمال تعرضهم لصعوبات القراءة والكتابة فى المرحلة الأكاديمية اللاحقة".

٥- الوعى الصوتى Phonological Awareness

يعرفه كارد وديكسون Chard & Dickson (١٩٩٩) بأنه قدرة الطفل على تجزئة الحديث عامة، أو الكلمة على وجه الخصوص إلى تلك الأصوات المتضمنة فيها إلى جانب القدرة على التعامل مع تلك الأصوات وتناولها.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه " قدرة الطفل على إدراك التنغيم أوالسجع، وتقسيم الجملة إلى كلمات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى القدرة على تجزئة وضم وتسمية الأصوات لتكوين كلمات".

٦- الإدراك البصرى: Visual perception

هو عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعانى والدلالات، وتحويل المثير البصرى من صورته الخام إلى جشتلط الإدراك البصرى الذى يختلف فى معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه (فتحى الزيات،١٩٩٨: ٣٤٠).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه "قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية للأشكال والحروف والتعرف عليها بصريًا والقدرة على فك رموز الكلمة بصرياً، ويتكون الإدراك البصري من العديد من العمليات المعرفية المرتبطة بحاسة البصر مثل التآزر البصرى لليد مع العين، والتمييز بين الأشكال من أرضيتها، والتمييز بين الأشكال ذات الوضع المتطابق وذات الوضع المختلف، والإدراك الجيد للعلاقات المكانية، وتعد هذه المهارات ضرورية في مجالات القراءة والكتابة".

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلى :

- **الموضوع الرئيسى** لها والذى يتمثل فى(فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة).
- **المنهج المستخدم** : يعتمد الباحث فى الدراسة الحالية على المنهج التجريبى، حيث يُعد برنامج التدخل المبكر بمثابة المتغير المستقل، وتعد صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى بمثابة المتغيرين التابعين، بينما يمثل العمر الزمنى، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى المتغيرات الوسيطة.
- **عينة الدراسة:** تتكون عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثانى بالروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١١)، وضابطة (١١) .
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على أطفال مدرستى (بلال المشتركة، وجمال الدين الأفغانى) التابعتان لمحافظة القاهرة – إدارة الشرابية التعليمية.

- **الأدوات المستخدمة وتشتمل ما يلى :**

١- مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد / أمين صبرى، ومحمود الطنطاوى، وعلى تهامى، ٢٠١٣)*.

٢- الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال (إعداد /فروستج وآخرون) ترجمة (مصطفى كامل، ٢٠٠٨) .

٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ب).

٤- اختبارذكاء الأطفال (إعداد/ إجلال سرى، ١٩٨٨).

٤- برنامج للتدخل المبكر (إعداد/ الباحث).

الأساليب الإحصائية المستخدمة وهى:

- اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة.

- اختبار (مان ويتنى Mann Whitney Test) للمجموعات المستقلة .

- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق وثبات المقاييس والأدوات المستخدمة فى الدراسة.

* تم نشر هذا المقياس كبحث منفصل وفق متطلبات إعداد الرسالة.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

(أ- المفاهيم الأساسية)

- تمهيد
- ماهية صعوبات التعلم
- صعوبات تعلم القراءة
- صعوبات تعلم الكتابة
- الأطفال المعرضون لخطر صعوبات القراءة والكتابة
- الوعى الصوتى
- الإدراك البصرى
- تعقيب عام على الإطار النظرى

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

(أ- المفاهيم الأساسية)

تمهيد:

فيما يلي يعرض الباحث لمجموعة من الجوانب الأساسية المرتبطة بصعوبات التعلم، ومنها ماهية صعوبات التعلم، ومحكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم، ونسب انتشار صعوبات التعلم، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتشخيص العلاجي لصعوبات التعلم، وأخيرًا أدوات تشخيص صعوبات التعلم، ثم التطرق إلى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، ثم الحديث عن مهارات الوعى الصوتى والإدراك البصرى، وكيفية توظيفهما فى علاج الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

ماهية صعوبات التعلم:

يمكن القول أن البدايات الباكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت في عام ١٩٦٢، حيث اقترح كيرك Kirk الذي يعد من أشهر المتخصصين في هذا المجال صيغة التعريف وقدمها إلى اجتماع ممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة على هذا التعريف (عبدالرحمن سليمان، ٢٠٠١: ١٥٤).

ويتمثل هذا التعريف في مصطلح صعوبات التعلم Learning disabilities ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من النعوت التي استخدمت آنذاك؛ في سبيل وصف أولئك الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبيًا ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم، وكان من المحتمل أن تتم الإشارة إلى هؤلاء الأطفال على أنهم يمثلون إحدى الفئات التالية:

١- ذوو الإصابات الدماغية البسيطة Minimally brain injured

٢- بطيئو التعلم Slow learners

٣- المتعسرون في القراءة Dyslexic

٤- ذوو صعوبات الإدراك Perceptually disabled

وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من تلك المشكلات التي يعاني منها أبناؤهم في المدارس، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح "صعوبات التعلم" على جميع الفئات المُشار إليها وتكوين رابطة لرعاية هذه الفئات سُميت "رابطة صعوبات التعلم".

Learning Disabilities Association (LDA) (عـادل عبـدالله، ٢٠٠٨: ٣٢، أنور الشرقاوى، ٢٠٠٢).

- وفي عام(١٩٦٨) قدمت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال ذوى الإعاقة The National Advisory Committee On Handicapped Children أول تعريف أُعتد به رسميًا حيث كان الأساس للتعريف الذى تبناه مكتب التربية الأمريكى عام ١٩٧٦ والذى تضمنه القانون الحكومى (142 – 94) والذى ينص على أن "الأطفال ذوى صعوبات التعلم الخاصة أو النوعية يظهرون اضطراباً فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى الفهم، أو فى استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والتى تعبر عن نفسها فى نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى، أو إجراء العمليات الحسابية الرياضية ويشمل ذلك أيضاً الحالات المختلفة التى يطلق عليها اضطرابات الإدراك، أوالتلف، أوالإصابة المخية، أوالاضطراب المخى البسيط، أو عسر القراءة، أوالحُبسة النمائية....... الخ . بيد أن هذا التعريف لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقات سمعية أو بصرية أو بدنية، او اضطرابات انفعالية، أو إلى الحرمان الثقافى، أو البيئى، أو انخفاض المستوى الاجتماعى– الاقتصادى"(جمال الخطيب، ومنى الحديدى، ١٩٩٨: ١٦٦ ؛ Hallahan & Kauffman , 1988 : 314).

وبعد عدة سنوات قامت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD,1994) بتقديم تعريف آخر لصعوبات التعلم حيث عرفتها على أنها:

"مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الإنصات، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية. وتعتبر هذه الصعوبات داخلية المنشأ ويفترض أن تكون نتيجة لاضطراب فى الجهازالعصبي المركزي، وقد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى للإعاقة كالإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو السلوكي، أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكاف وغير الملائم، أو العوامل النفسية الجينية فإنها لا تعتبر في واقع الأمر نتيجة مباشرة لتلك الحالات أو العوامل حيث أنها لا ترجع لها مطلقًا (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٩٧–٩٨ ؛ دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧: ٥٣؛ عادل عبد الله، ٢٠٠٨ : ٣٨ ؛ Hammil, 1990).

ويتميز تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) عن التعريفات السابقة في أنه يدعم فكرة إمكانية حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار، كما أنه لم يتضمن فقرة "العمليات النفسية الأساسية" التي أثارت جدلاً واسعاً بالإضافة إلى ذلك فإنه وضع الحدود الفاصلة بين مشكلات التعلم وصعوبات التعلم، وبرغم أنه يتضمن فترة الاستبعاد، فإنه لم ينف الوجود المتلازم لصعوبات التعلم مع حالات الإعاقة الأخرى (عبدالناصر أنيس،٢٠٠٣ : ٤٣).

مما سبق يتضح أن معظم التعريفات السابقة اتفقت على أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات أكاديمية؛ تتمثل في مشكلات في القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجئة، والفهم، والتعبير الشفهي، والكتابي كما استبعدت هذه التعريفات الصعوبات الناتجة عن بعض الإعاقات مثل الإعاقة الحسية، والعقلية، والتخلف العقلي، ومشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري، أو سمعي، أو حركي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، بل قد تصاحبها.

محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم:

لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى، كان من الضروري تحديد بعض المحكات التي يمكن من خلالها التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم قبل أن نحكم بأن لديهم صعوبات خاصة في التعلم، وهذه المحكات هي:

١- محك التباين أو التباعد: Discrepancy Criterion

وهو ما يتضح من خلال التباين الذي يحدث بين مستوى الذكاء العادي أو العالي للفرد والمستوى المتدني لتحصيله، مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية تتلاءم مع عمره العقلي وقدراته العقلية وتناسبها من ناحية، ومن عدم وجود مشكلة في الاختبار التحصيلي في حد ذاته من ناحية أخرى.

وهناك نوعًا آخر للتباين فقد يكون الطفل متفوقًا في الرياضيات عاديًا في اللغات ويعاني من صعوبات في العلوم، أو الدراسات الاجتماعية.

ومن المحكات التى تركز على الفروق فى النمو، محك النضج Maturation Criterion وهو يشير إلى وجود اختلاف في معدلات النضج من طفل لآخر مما يؤدى إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فمما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم فى حوالى الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية فى القدرة على التحصيل(أحمد عواد، ٢٠٠٩ : ١١٢).

أما فى مرحلة ما قبل المدرسة فلا يعتمد معيار التباين على التفاوت في القدرات الأكاديمية وإنما يكون التباين في القدرات النمائية والسلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة، والإدراك، والقدرة البصرية .... الخ، حيث نجد أن بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية بينما يتأخر نمو وظائف أخرى، كأن يمشى الطفل وينمو حركياً في السنة الأولى بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة.

٢- محك الاستبعاد: Exclusion Criterion

يقصد به استبعاد جميع الحالات التي تعاني من صعوبات تعلم ناتجة عن إعاقات أخرى كالتخلف العقلي، أو الإعاقات الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الظروف البيئية غير الملائمة......... إلخ .

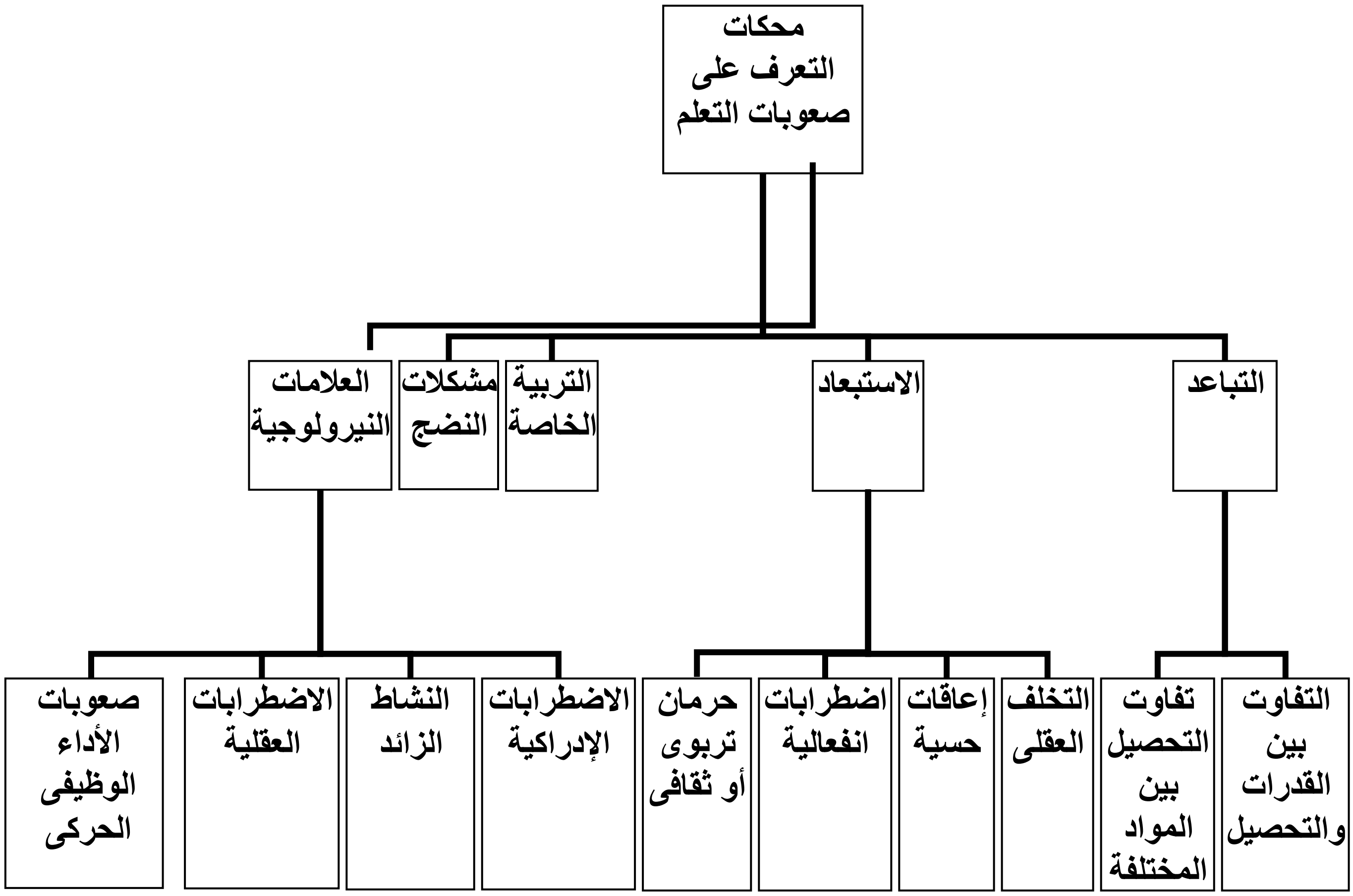
٣- محك التربية الخاصة: Special Education Criterion

ويعني أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية، تصمم خصيصًا لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم، والتي قد تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم، وغالبًا ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعاً ما عما يقدم للأطفال في الفصل المدرسي العادى(عبدالعزيز الشخص وآخرون، ٢٠٠٦ د: ٩٥؛ نبيل حافظ، ٢٠٠٠: ٤-٥؛ مجدى إبراهيم،٢٠٠٣: ٩١؛ Kirk, et al., 1997: 234).

- نموذج الاستجابة للتدخل (Response To Intervention (RTI

يستخدم نموذج الاستجابة للتدخل كبديل لمحك التباعد فى تقييم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وهو أحد نماذج التقييم الدينامى الذى يحسن من صدق وثبات التقويم، من خلال استخدام قياسات مختصرة للمهارات، وتقييم التلميذ ومهاراته فى الجوانب الأكاديمية النوعية عدة مرات، فالتلميذ ذو صعوبة التعلم قد لا يستجيب للتدريس كما يستجيب باقى التلاميذ له. ويستخدم هذا النموذج لتقييم المشكلات السلوكية المختلفة لدى الأطفال؛ فهو يعتمد على مراحل متعددة للتقييم، ويسمح بالفروق النمائية، فمن خلاله يمكن فحص خصائص التلميذ التى ترتبط بالتفوق، وخصائصه التى ترتبط بالمشكلات الأخرى التى يواجهها، كما أنه يؤكد على استخدام معلومات من مصادر مختلفة، فعندما يتم التعرف على وجود صعوبة تعلم لدى التلميذ يتم التدخل ومراقبة مدى التقدم الذى يحرزه، حيث لا يمكن تشخيصه على أنه ذى صعوبة تعلم حتى تنتهى المرحلة الأخيرة لهذا النموذج (عبد العزيز الشخص ومحمود الطنطاوى،٢٠١١: ٩١- ٩٢).

وقد لخص عبد الباسط خضر(٢٠٠٥ : ٢٣) أهم محكات التعرف على صعوبات التعلم فى الشكل التالى :



شكل (١) يوضح محكات التعرف على صعوبات التعلم

النماذج والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

هناك العديد من النماذج المختلفة التى يتم فى ضوئها تفسير صعوبات التعلم، والتى يرتكز كل منها على أطر نظرية معينة ومحددة، وتتمثل فيما يلى :

١- المدخل النفسي عصبي:

يرى أصحاب هذا المدخل أن إصابة المخ أو الخلل الوظيفي البسيط للمخ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في المخ إلى سلسلة من جوانب التأخر في النمو خلال مرحلة الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، ويفترض أصحاب هذا المدخل أن تحصيل الطفل مرتبط بالعمليات التي تحدث في المخ، وعندما يفشل التلميذ في

التحصيل مع أنه يتمتع بذكاء متوسط يكون المسئول الوحيد عن ذلك بعض اضطرابات الجهاز العصبي المركزي (محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣: ٤٢-٤٣).

وتشير الدراسات والبحوث التي أُجريت على العلاقة بين اضطرابات الجهاز العصبي المركزي وصعوبات التعلم؛ إلى أن المنطقة الصدغية اليسرى من المخ هي المسئولة عن اضطرابات التجهيز الصوتى (الأصوات الكلامية) والتي تنتج مشكلات تعلم القراءة (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ١٢٨).

كما يؤكد هذا المدخل على أن انخفاض كفاءة الوصلات العصبية في نقل المعلومات ومعالجتها في أحد النصفين الكرويين، أو في أحد المراكز العصبية المتخصصة وظيفيًا في القشرة المخية ينتج عنه اضطراب في الاستجابات الملائمة الصادرة عن الفرد، ومن ثم يصعب لديه تكوين علاقات عصبية جديدة ثابتة كالتي تنشأ لدى الأفراد الأسوياء كنتيجة لأثر التعلم، إذ أن التعلم من الناحية السيكوفسيولوجية يوصف بأنه تكوين وصلات عصبية سيكوفسيولوجية من شأنها إصدار استجابات محددة من الفرد، وبالتالي ظهور مؤشرات صعوبات التعلم بأنواعها المختلفة (محمد على كامل، ٢٠٠٣: ٢٢).

وتعد فلاتر كروماجن Chromagen Filters والتي بدأ استخدامها في الفترة الأخيرة في علاج عسر القراءة Dyslexia إحدى الطرق التي استفادت من التفسير النفسي العصبي، ويفسر ذلك بأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات في مسار الخلايا الكبرى للدماغ، ويحتوي هذا المسار على خلايا عصبية كثيرة تشكل المسار من العين إلى الدماغ، وإحدى النظريات المفسرة للمشكلات الإدراكية في صعوبات تعلم القراءة هو وجود اضطرابات فسيولوجية في الناقلات العصبية الموجودة في هذه المسارات. وتعمل فلاتر كروماجن على إعادة التزامن بين نظام الخلايا الكبرى ونظام الخلايا الصغرى، وبالتالي فإن فلاتر كروماجن تغير سرعة المعلومات في المسارات الخلوية المغناطيسية؛ لتتحسن بذلك القدرة على القراءة والكتابة والتهجئة لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة(إبراهيم الزريقات، ومحمد الإمام، ٢٠٠٤).

ويعتمد علاج صعوبات التعلم وفقًا لوجهة نظر أصحاب هذا المدخل على الاستثارة العصبية والغذاء الخاص، ومتابعة نماذج النشاط الكهربائي للمخ.

٢- النموذج التطوري (النمائي):

نظراً لأهمية النمو بالنسبة للطفل الصغير اهتمت الدراسات والأبحاث بدراسة مظاهره لدى الأطفال، حيث يعد المدخل النمائي ذو قيمة كبيرة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم

وعلاجهم، وذلك من خلال معرفة ما إذا كان النمو يسير بصورة طبيعية، أم غير طبيعية؛ لذلك فواضعو النظريات النمائية والممارسون لها يولون اهتمامًا كبيرًا بمعرفة الأسباب الخاصة التي تقف خلف صعوبات التعلم وينصب العلاج على الأسباب أكثر من الأعراض(Johnson & Morasky, 1980: 84).

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن صعوبات التعلم تعكس بطئًا في النضج (في العمليات البصرية، والحركية واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي). ونظرًا لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج؛ فإن كلاً منهم يختلف في معدل اجتياز مراحل النمو (محمد كامل، ٢٠٠٣: ٤٤).

وطبقًا لهذه النظرية يُفترض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتخلفون عن أقرانهم من ذوى التحصيل العادى نتيجة للفروق في توقيت النضج وليس للفروق في القدرات، كما يفترض أن مشكلات التعلم ستنشأ عندما يطلب من الأطفال أداء مهام معينة قبل أن يكونوا مهيئين لها (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٣: ١٤٠).

ويمكن علاج صعوبات التعلم وفقا للنموذج النمائي بمراعاة الآتي:

- مراعاة الخصائص النمائية (العقلية المعرفية وغيرها) للتلاميذ في سنوات الدراسة وصفوفها.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التحصيل المستندة إلى النمو.
- مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلم بناء على بحث مستفيض لحالة التلميذ يقضي إلى تحديد معدله النمائي والتحصيل الخاص به.
- يمكن تنظيم برامج دراسية خاصة بأساليب محددة لتعليم المتفوقين عقليًا (نبيل حافظ، ٢٠٠٠: ٢١).

٣- نموذج العمليات النفسية(المعرفية) :

يركز هذا النموذج على التجهيز العقلي للمعلومات، حيث يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة. ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي الحركي والنفسي لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي (Conte, 1998: 68).

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسيرهم لصعوبات التعلم أن قدرات الكثير من ذوي صعوبات التعلم تكون سليمة، إلا أن أساليبهم المعرفية وطريقة معالجتهم للمعرفة غير ملائم لمتطلبات حجرة الدراسة، ومن ثم تؤثر هذه الأساليب على النتائج التي يتحصلون عليها من عملية التعليم، كما يرون أن ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين في أساليب استقبال المعلومات، وتنظيمها والتدريب عليها وتذكرها، ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يتعلموا بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة (لطفي إبراهيم، ٢٠٠٥: ٢٤).

وفي الحقيقة تعتبر العمليات النفسية أحد المكونات الرئيسية لمعظم التعريفات الخاصة بمصطلح صعوبات التعلم، حيث تفترض أغلب هذه التعريفات أن القصور في تلك العمليات يعتبر مظهراً أولياً للاضطراب المخى الوظيفي البسيط.

ويفترض مقترحو أسلوب تدريب العمليات النفسية الأساسية أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها، فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات الإدراك البصري سوف يدرب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة (صلاح عميرة، ٢٠٠٢).

٤- النموذج السلوكي:

ظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبي حيث يشك في العجز العصبي كسبب للصعوبة، ويرى أن صعوبات التعلم إنما ترجع إلى أسباب أخرى بخلاف الاختلال العصبي تتمثل في مجموعة من العوامل الخارجية من أهمها متغيرات السياق الاجتماعي، وتاريخ تعلم الطفل، والاتجاهات الوالدية نحو الإنجاز والتحصيل، والحرمان البيئي، وسوء التغذية، واستراتيجيات التدريس المتبعة، والأسلوب المعرفي للطفل، وبالتالي فإن علاج مشكلات التحصيل هنا يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل (عادل عبد الله، ٢٠٠٨: ٥٤).

ويعرض جيرهارت Gearheart بعض المبادئ السلوكية المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

١- الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقابلة للقياس.
٢- جمع وتسجيل البيانات الأساسية قبل التدخل السلوكي العلاجي.
٣- مراعاة عدد من استراتيجيات التعزيز كلما أمكن.
٤- صياغة الأهداف السلوكية، أو التربوية بعيدة المدى، أو الأهداف قصيرة المدى بأسلوب إجرائي.
٥- تحديد استراتيجيات التدخل بالتفصيل وصياغتها بدقة.
٦- تحديد المستويات المتوقعة للأداء.

٧- استخدام فنيات تعديل السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ بحيث تستخدم في خط موازي لطرق علاج صعوبات التعلم الأخرى بشرط ألا تؤثر هذه الطرق على اختزال فاعلية التدعيم والتنظيم التي توفرها فنيات تعديل السلوك (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٣: ١٤٥-١٤٦).

٥-نموذج أو منظور متعدد الأبعاد:

لا يكتفي هذا النموذج في تفسير صعوبات التعلم بوجود سبب واحد لها حيث يرى في ذلك قصورًا في رؤية صعوبات التعلم، وتقييمها، وعلاجها.

ولذلك فإن هذا النموذج يقترح فروضاً فرعية متعددة لها وذلك من النماذج السابقة جميعاً، ويرى عادل عبدالله (٢٠٠٨ : ٥٥) أن هذه النظرية هي الأشمل والأعم وهي الأكثر تعاملاً وهي الأمثل في تناول صعوبات التعلم.

ويعتمد الباحث على هذا النموذج في تشخيص العينة وإعداد البرنامج العلاجى وفق هذا النموذج متعدد الأبعاد والذي يشتمل على أغلب النماذج السابقة، والتى لا يمكن إغفالها عند تشخيص هذه الصعوبات لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم فربما تشير العوامل السالفة الذكر إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن اضطراب، أو قصور وظيفى للمخ، أو خلل المهارات الإدراكية، أو عدم كفاءة أساليب التدريس المستخدمة، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة وكلها أمور مهمة فى عملية التشخيص بالإضافة إلى إعداد الأنشطة التى تتلائم مع طبيعة وخصائص هؤلاء الأطفال المعرفية والسلوكية والاجتماعية وهى أمور سوف يتم عرضها عند الحديث عن أسس بناء البرنامج.

العوامل المؤدية لصعوبات التعلم:

لقد تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين حول الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم نظرًا لاختلاف اتجاهاتهم وتخصصاتهم، وهم يؤكدون على أن طبيعة صعوبات التعلم تقتضي ألا يكون هناك عامل واحد مسئول عن حدوث هذه الصعوبة، بل تشترك هذه العوامل مع بعضها مؤدية إلى الصعوبة، ويمكن تلخيص أهم أسباب صعوبة التعلم في الآتي:

١- الإصابة المخية: Brain Damage

يوجد اعتقاد بأن التلف المخي Brain Injury هو لب صعوبات التعلم، ولأن مشكلات التعلم غير حادة و أن الدليل العصبى غير مقنع تماماً، فإنه غالباً ما يشير إلى صعوبات التعلم كحالة "تلف مخي بسيط" أو "إصابة دماغية بسيطة"، وقد استنتج كل من جون وآهان، وزملائهم أن

العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون موجات كهربائية غير عادية للمخ (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٣: ٤٩ – ٥٠).

هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات في المجال الحركي ويتسبب ذلك في عدم قدرة الأطفال على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي لابد من علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي (جمال القاسم، ٢٠٠٠: ٣٥).

٢- العوامل الجينية أو الوراثية: Genetic Factors

أوضحت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة بصفة خاصة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ في عائلات معينة، وقد ذهب ديفيد سنتر وزملائه إلى أن صعوبات التعلم تقع لدى الذكور بنسبة أعلى إذا ما كان الأب قد عانى من مشكلات مثيلة في المدرسة(عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥: ٤١٦).

و في هذا الصدد فقد أوضحت دراسة هالجرين Hallgren التي أجريت على عينة من الأطفال ذوي عسر القراءة Dyslexia وأسرهم على أن (٨٨٪) من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى أسر لها نفس التاريخ المرضي، كما أكدت نتائج هذه الدراسة على أهمية الدور الجيني في حدوث كل من صعوبات القراءة، والتهجئة، والكتابة بين مجتمع ذوي صعوبات التعلم (Ariel, 1992: 26).

كما أن معظم الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم قد أشارات إلى أن العامل المهم في حدوث الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة ٢٥ ٪- ٤٠ ٪ من الأطفال يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة أو أبنائهم وبناتهم(تيسير كوافحة، ٢٠٠٣: ١٠٦).

٣- عدم التوازن الكيميائي: Biochemical Imbalance

يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ للجسم توازنه ونشاطه، وتؤثر الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر على خلايا المخ مثلما هو الحال بالنسبة لحالة ترسيب حمض البيروفيك (الفينالين) الذي يعد واحداً من أهم أسباب صعوبات التعلم (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥: ٤١٧).

ويؤكد كيرك وكالفنت (١٩٨٨: ٦٤) على الافتراض القائل بأن بعض صعوبات التعلم قد تنتج عن خلل أو عدم توازن غير معروف من النواحي الكيميائية الحيوية.

وتؤكد الدراسات التي قامت بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم والاختلالات الكيميائية على أن النكهات، والألوان الصناعية التي يتناولها الأطفال أثناء الطعام يمكن أن تسبب صعوبات تعلم، والنشاط الزائد، وتكون احدى طرق العلاج هي الامتناع عن تناول الأطعمة التي تحتوي على الألوان، والنكهات الصناعية، كما أن عدم قدرة خلايا الدم على إنتاج المعدل الطبيعي للفيتامينات قد يؤدي إلى حدوث صعوبات تعلم (Heward & Orlansky, 1992: 147).

٤- التأخر في النضج: Maturatational Delays

قد ينشأ عن بعض حالات التأخر في النضج عند بعض التلاميذ إلى ظهور صعوبات التعلم، فقد يتأخر نمو دماغ الطفل فينمو أبطأ من المعتاد، أو يتأخر النمو الجسمي لديه مما يجعله غير قادر على السيطرة على توازن وتوافق حركاته عندما يقف أو يجلس أو يمشي، وقد يتأخر في النطق فلا يقدر عليه إلا في عامه الرابع أو الخامس، أو يعاني من تأخر في بعض مجالات النمو كالإدراك السمعي والإدراك البصري، والقدرة على التجريد، أو التذكر أو بعض الوظائف الأخرى، مما يؤثر بالضرورة على ظهور صعوبات التعلم (محمد عدس، ٢٠٠٠: ٤١-٤٢).

٥- العوامل البيئية: Environmental Factors

تعد العوامل البيئية أحد العوامل المسئولة في فهم خبرات التلميذ بصفة عامة، والتلميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، كما تعد من مصادر الدعم في علاج ذوي صعوبات التعلم، كما لوحظ أن صعوبات التعلم أكثر انتشارًا بين تلاميذ الأسر المتدنية في الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥: ٤١٩).

وفي هذا الصدد يشير محمد كامل (٢٠٠٣: ٤٣) إلى أن العمل المدرسي لابد أن يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال في القدرة على التعامل مع أساليب التعلم وأنه يمكن أن تسهم مهام التعلم في حدوث صعوبات التعلم إذا كان ما يُدرسه المعلم والكيفية التي يدرس بها لا تتناسب مع ما يعرفه الطفل ولا يتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها.

ومن جانبه يؤكد محمود الطنطاوي (٢٠٠٦) على ما ورد في تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، والذي يؤكد على أن صعوبات التعلم داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وأنها يمكن أن تحدث مع بعض المؤثرات الخارجية Extrinsic Influences مثل التدريس غير الملائم، إلا أن صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه المؤثرات.

وعلى هذا الأساس فإن العوامل البيئية والثقافية ليست هي المسئول الأول عن حدوث صعوبات التعلم و لكنها تعتبر من العوامل المساعدة فى حدوثها فى حالة وجود خلل وظيفي في المخ ووجود بعض الأسباب السابقة الذكر. كما أن التحسن فى هذه العوامل (البيئية والثقافية) يمكن أن يقلل من الآثار السلبية المترتبة على هذه الصعوبات.

نسب انتشار صعوبات التعلم:

من الواضح أن تحديد حجم وحدود أي مشكلة من المشكلات التي تعوق المسار الطبيعي لعملية النمو التربوي في أي مجتمع يعتبر من الإجراءات المهمة والضرورية لتوصيف هذه المشكلة، ووضع البرامج والاستراتيجيات الملائمة لحلها، ولذلك بذلت الهيئات والمراكز النفسية والتربوية في الولايات المتحدة الأمريكية الجهود لتحديد حجم مشكلة صعوبات التعلم في مدارس الولايات المختلفة كما حاولت توصيف هذه الصعوبات وتحديد التعريف المناسب لها (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٢).

وفي المجتمع المصري حاولت بعض الدراسات تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم، فمن حيث المرحلة الابتدائية قدرها "مصطفى كامل" بنسبة ٢٦٪ من خلال عينة مكونة من ٤١٩ تلميذ في الصف الرابع في سبع مدارس ابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تستلزم المبادرة بالاهتمام بهذه المشكلة، وقدرها "عبدالناصر أنيس (١٩٩٣)" بحوالي١٠٪ لدى أطفال المرحلة الابتدائية (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٣: ٨٤).

وفى الحقيقة يرى الباحث أن مثل هذه النسب تُعد قديمة إلى حد ما، ولا يمكن الأخذ بها، وقد يرجع ذلك لعدم وجود محكات تشخيصية دقيقة فيصبح من الصعب الفصل بين حالات صعوبات التعلم، وحالات التأخر الدراسى، وحالات بطئ التعلم مما يجعلنا بحاجة إلى جهود الباحثين لتقدير نسب حديثة.

ويرى عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى (٢٠١١: ٢) أنه يمكن أن تحدث صعوبات التعلم بين الأطفال ذوى مستويات الذكاء المختلفة من المتوسطة وحتى المرتفعة، وتنتشر بنسبة (٥,٦٪) تقريباً بين الاطفال فى الأعمار من ٦ – ٢١ سنة.

كما أشارت دراسة أحمد عاشور (٢٠٠٢) على البيئة المصرية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ١٤٪ .

وفي مرحلة ما قبل المدرسة، أوضحت دراسة احمد عواد (١٩٩٤) هذه النسبة بحوالي (٥,٨٦٪)، كما أشارت دراسة عادل عبدالله، وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) والتي أجريت على عينة من الأطفال ما قبل المدرسة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في هذه المرحلة تصل إلى (٥,٦٧٪).

ويبدو أن هناك اختلاف فى نتائج الدراسات فى تقديرها نسب انتشار صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المحكات المستخدمة واختلاف المجتمعات التى أجريت عليها إلا أنها فى الحقيقة تشير إلى كبر حجم المشكلة وزيادة نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فى مختلف المواد الدراسية بشكل عام وصعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص وهذه النسب ترسم لنا صورة تتطلب فيها تضافر الجهود لمواجهة مشكلة تزايد أعداد الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم والاهتمام المبكر خاصة عند بداية ظهورها حيث يكون تناولها وعلاجها أفضل وأيسر، فالمحاولات المبكرة لتصحيح مسار تعلم الطفل في بدايته يقلل احتمالات تعرضه لصعوبات تعلم تالية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر تحديد الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أمرًا مهمًا من أجل التسهيل والمساعدة في فهم وتحديد وتصنيف هؤلاء التلاميذ وتقديم البرامج المناسبة لعلاجهم، ونظرًا لعدم تجانس هذه الفئة فإنه يمكن وضع خصائص عامة تصف هؤلاء الأطفال وتميزهم عن غيرهم وهي كالآتي:

١- الخصائص العقلية المعرفية:

توصلت نتائج دراسة أجراها عادل عبدالله (٢٠٠٦) إلى أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعدون في المرحلة الفرعية الأولى (مرحلة ما قبل الفكر الإدراكي)، بينما الأطفال العاديون يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) من المرحلة الثانية من تلك المراحل التى حددها بياجيه Piaget للنمو العقلى المعرفى، والتى تعرف بمرحلة ما قبل العمليات Preoperations وهذا يدل على أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في مستوى النمو المعرفي قياسًا بأقرانهم العاديين.

كذلك يتمتع الأطفال ذوو صعوبات التعلم بدرجة متوسطة أو أكثر من المتوسط في الذكاء، وربما المتفوقين عقليًا أيضًا، حتى أنه توجد فئة فرعية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يطلق عليها "المتفوقين ذوي صعوبات التعلم" ومستوى الذكاء المتوسط أو الأكثر من المتوسط خاصية عامة لدى كل الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٣: ٩٣).

وفي هذا الصدد يشير أنور الشرقاوى (٢٠٠٢) إلى أن عددًا غير قليل من الطلاب الذين يكون لديهم صعوبات في بعض جوانب التعلم لا يستطيعون معرفة كيفية تحقيق التعلم الفعال في مواقف التعلم المدرسي المختلفة، وذلك للفشل في اختيار أو بناء الاستراتيجية

المعرفية Cognitive Strategy، المناسبة في الاستذكار. وقد يكون هذا الفشل بسبب النقص في مهارات التنظيم أو التلخيص أو التحليل مما يترتب عليه الفشل في اختيار واستخدام أسلوب التعلم Learning Style الفعال وهو ما يشار إليه بوظائف ما وراء المعرفة Metacognitive Function.

٢-الخصائص الاجتماعية الانفعالية:

معظم الأطفال ذوو صعوبات التعلم يفتقرون إلى النضج من الناحية الاجتماعية وكثير ما يتوقف نموهم عند حد من السلوك الانفعالي أدنى بكثير مما يُنتظر من أطفال لهم مثل ذكائهم كما أن الأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى حسن التصرف في المواقف الاجتماعية ولا يجيدون التعلم من التجارب العادية التي تعرض لجميع الناس، ومن الافت للنظر أن يكثر هؤلاء الأطفال من التصرف بثقة كبيرة على أساس ما يعتقدون أنه الفهم الصحيح فالطفل ذو الصعوبة في التعلم يعوذه الذكاء الاجتماعي الذي يوجد عند أقرانه، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتحملون الإخفاق أو الخذلان فهم لا يستطيعون تأخر رد الفعل عندهم، ولا تأجيل حاجاتهم إلى الإشباع (عبدالرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٢٤٨).

كما توصلت العديد من الدراسات مثل دراسة لوينثال Lowenthal (١٩٩٨)، ودراسة جوفينين وبير Juvonen & Bear (١٩٩٢)، ودراسة عادل عبد الله، وسليمان محمد (٢٠٠٦) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون العديد من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية والانفعالية مثل:

- سوء التوافق الاجتماعي ونقص المهارات الاجتماعية.
- أكثر عدوانية تجاه الآخرين.
- عدم القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين.
- وجود درجة منخفضة لديهم في الأهبة لدخول المدرسة.
- الشعور الزائد بالعزلة.
- إظهار سلوك الانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.
- التمركز حول الذات في أبعادها المختلفة.
- سوء توافقهم النفسي فهم أكثر اضطرابًا نفسيًا وعدم استقرار انفعالي.

ويلخص كليمنتس Clements مظاهر سوء التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الآتي:

- علاقات ضعيفة مع الأقران.
- استفزاز الأطفال الآخرين أثناء اللعب.
- يظهر الطفل ذو صعوبات التعلم توافقاً جيدًا إلى حد ما عندما يمارس أنشطة اللعب مع مجموعة محدودة (فرد أو اثنين) من الأقران.
- الحكم الخاطئ أو القاصر على المواقف الاجتماعية أو الشخصية.
- مظاهر انفعالية غير ملائمة ومفرطة وغير منتقاة للمواقف الاجتماعية.
- تقبل الآخرين يتبدل بسهولة إلى الانسحاب.
- أقل من المتوسط في الكفاية الاجتماعية بالمقارنة بمستوى عمره وذكاؤه.
- سلوك اجتماعي غير ملائم في الغالب (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٣: ١٠٧-١٠٨).

٣- الخصائص السلوكية:

يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مجموعة من الخصائص السلوكية، وترجع أهمية التعرف على مثل هذه الأشكال السلوكية إلى أنها غالباً ما تنعكس ليس فقط على عملية التعلم؛ بل على شخصية الطفل ككل، مع التأكيد على أن هذه المظاهر توجد لدى بعض وليس كل هؤلاء الأطفال ومن هذه الخصائص:

- اضطراب قصورالانتباه (قصور مدى الانتباه – التشتت).
- قصور الإدراك الحسي السمعي والبصري بصفة خاصة أو إحداهما.
- تأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.
- التأخر في اكتساب اللغة والتخاطب.
- عدم القدرة على التركيز.
- سرعة النسيان وضعف الذاكرة.
- تأخر في تكوين ونمو المفاهيم المختلفة.
- الاندفاعية وعدم التروي.
- نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل.
- عدم القدرة على التفريق بين الأصوات المختلفة.
- ضعف الاستعداد الأكاديمي.
- اضطراب التتابع الزمني.
- عدم القدرة على إصدار الاستجابة المناسبة للمثير أو للمواقف عامة.
- قصور في العمليات الخاصة بالتآزر والتناسق.
- عدم القدرة على التحكم في الحفزات المختلفة.

- عدم القدرة على إدراك تسلسل الأرقام (Hallhan & Kauffman, 1988: 113) .

يتضح مما سبق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم من أقرانهم العاديين، والتي يظهر تأثيرها واضحاً في المرحلة الأكاديمية بل وتؤثر على شخصيه الطفل وقدرته على التعامل مع الآخرين ونظرًا لزيادة نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن ذلك يدعو بالضرورة إلى سرعة الكشف عن هؤلاء الأطفال والتدخل المبكر حتى لا تزداد حالتهم خطورة.

تشخيص صعوبات التعلم:

في الحقيقة أن عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تهدف في الأساس كما تشير ليرنر Lerner (١٩٩٧: ١٢٣) إلى جمع البيانات المختلفة عن هؤلاء الأطفال وتحليلها حتى يصبح بمقدورنا أن نصل إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية والأكاديمية المناسبة لهم.

وتمر عملية التشخيص وفقاً لذلك بخطوات عديدة من أهمها ما يلي:

١- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
٢- تحديد مستوى الأداء التحصيلي الراهن لهؤلاء التلاميذ.
٣- معرفة جوانب القوة والضعف المميزة لهم.
٤- تحديد أساليب التعلم المناسبة لهم وفقًا لمستوى أدائهم الحالي.
٥- التعرف على أهم الأسباب الكامنة وراء عدم قدرتهم على التعلم.
٦- التأكد من عدم وجود إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية يمكن أن تكون هي الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.
٧- إعداد خطة تعليم فردية خاصة بكل طفل في ضوء نتائج التشخيص الخاصة به، وجوانب قوته، ونواحي ضعفه (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ٦٣-٦٤).

وفي هذا الصدد وضع كيرك وكالفانت (١٩٨٨ : ٨٤) المراحل التالية لتشخيص صعوبات التعلم:

١- **مرحلة التعرف:** وفيها يتم التعرف على التلاميذ الذين ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى أقرانهم.

٢- مرحلة ملاحظة ووصف السلوك: ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية، وتحديد دقيق لنوعية القصور وكيفية حدوثه.

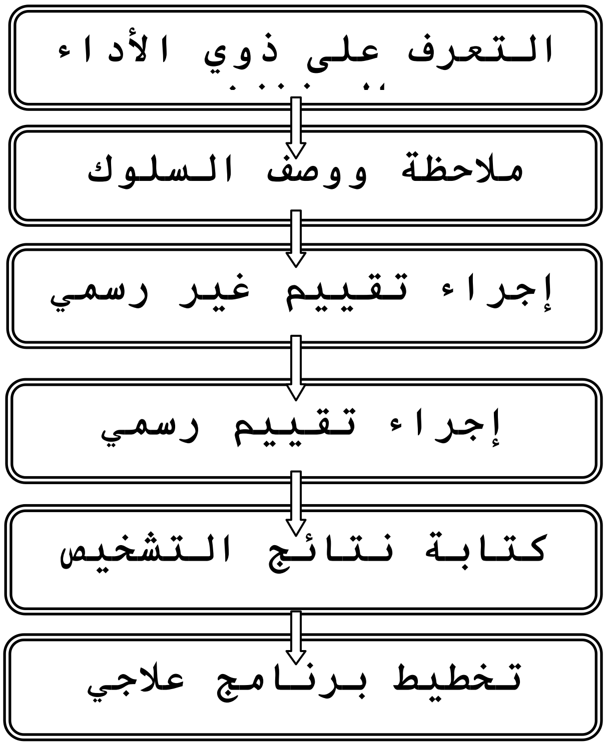
٣- **مرحلة التقييم غير الرسمي:** ويتم في هذه المرحلة قيام متخصص، بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

٤- **مرحلة التقييم الرسمي:** ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص، بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

٥- **مرحلة كتابة نتائج التشخيص:** وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية، من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم.

٦- **مرحلة تخطيط برنامج علاجي:** ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي بناءً على فروض التشخيص.

ويوضح شكل (٢) هذه المراحل :



شكل(٢) يوضح مراحل تحديد وتقديم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم

نموذج كيرك وكالفانت (١٩٨٨ : ٨٤)

ويختلف تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة عن تشخيص الأطفال في سن المدرسة، حيث يعتمد التشخيص في مرحلة ما قبل المدرسة على معيار التباين في الأداء أو التأخر النمائي، وليس التباين في القدرة الأكاديمية كما هو الحال بالنسبة للأطفال في سن المدرسة، وتتمثل الصعوبات النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة في صعوبات الانتباه والإدراك وحل المشكلات واكتساب المفاهيم والتذكر، وهي المشكلات المستهدفة في برامج التدخل (جمال الخطيب، منى الحديدي، ١٩٩٨: ١٧١).

أدوات تشخيص صعوبات التعلم:

تنوعت الأدوات والأساليب التي يمكن أن تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم ومنها:

١- الاختبارات التحصيلية المقننة :

حيث تعتبر من أكثر الأدوات المهمة للكشف عن طبيعة وحجم صعوبات التعلم لأن انخفاض مستوى التحصيل هو الصفة الأساسية لهؤلاء الأطفال ويمكن من خلال هذا النوع من الاختبارات مقارنة أداء الطفل المفحوص بأداء مجموعة معيارية (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٥ : ٢٦).

٢- مقاييس التقدير:

وتتطلب مقاييس التقدير من المقدر التعبير عن رأيه واتجاهه، حول عبارات مختلفة عن طريق التقدير بنعم أو لا، أو غير موافق بشدة، وغير موافق، حيادي، موافق بشدة، وهناك مقاييس تقدير في صورة قوائم شطب، حيث تتيح للمقدر وصف الطالب عن طريق تقدير الكلمات أو المهارات أو الجمل، التي تنطبق على الطالب في القائمة.

٣- دراسة الحالة:

وتزود دراسة الحالة أخصائي التشخيص بمعلومات عديدة عن نمو الطلاب، من خلال جمع معلومات عن الطالب، وأسرته للتعرف على المشكلات النمائية التي مر بها، ومظاهر النمو الحركية، كالجلوس والوقوف والإمساك بالقلم والسيطرة عليه، وطرح أسئلة متعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصى والتربوي للطالب (فاروق الروسان، ١٩٩٨: ١٨٣).

٤- المقابلة:

وتعد المقابلة مهمة ضرورية، للكشف عن الاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب ذوو صعوبات التعلم، أثناء حلهم لموقف مشكل، كما تتيح المقابلة الفرصة لأخصائي التشخيص لجمع مزيد من المعلومات، وفهم الأسباب وراء الاستجابات.

٥- الملاحظة:

وتتم عن طريق ملاحظة الطالب في المواقف الاختبارية والمواقف التعليمية أو المواقف الحرة، مما يتيح الفرصة للملاحظ مراقبة التفصيلات الدقيقة، حول مظهر الطالب وسلوكه الحركي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي (إسماعيل جاد، ٢٠٠٥).

تصنيف صعوبات التعلم :

يعد تصنيف صعوبات التعلم على أساس صعوبات نمائية وأخرى أكاديمية من أكثر التصنيفات تداولاً، وفيما يلى توضيح ذلك :

- **صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:**

يشير أحمد عواد(١٩٩٤) إلى أن صعوبات التعلم النمائية عادة ما تندرج فى إطار ثلاثى وذلك على النحو التالى:

١- الصعوبات المعرفية : ومظاهرها (صعوبات حل المشكلات، وصعوبات الانتباه، وصعوبات التمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس) .

٢- الصعوبات اللغوية : ومظاهرها (صعوبات اللغة الشفوية، وصعوبات التفكير السمعى، والاستقبال السمعى).

٣- الصعوبات البصرية – الحركية : ومظاهرها تتمثل فى (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلى، وأداء مهارات حركية دقيقة).

وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد يتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل فى تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية، وقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الإدراكية – الحركية ضمن الصعوبات الأولية، وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية (محمد كامل، ٢٠٠٣ : ١٤).

ويرى عبد العزيز الشخص(٢٠٠٧، ٤٦) أن هذه الصعوبات تكمن خلف الصعوبات الأكاديمية، وقد يُشار إليها أحياناً بالافتقار إلى المهارات السابقة على التعلم الأكاديمى وهى تشمل ما يلى:

١- صعوبات الانتباه.

٢- صعوبات الإدراك والاستقبال.

٣- قصور استخدام العمليات العقلية الخاصة بالتذكر، وإدراك العلاقات، والتعميم، والاستدعاء.......... الخ.

٤- صعوبات اللغة التى تتضمن القدرة المحدودة على استقبال المفاهيم، والتعامل معها سواء نطقاً أو كتابة.

وتعتبر صعوبات التعلم النمائية أحد أهم العوامل التى يمكن أن تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمى للطفل والتى تؤدى إليه مباشرة حيث أنها تتضمن فى الواقع

صعوبات فى كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يؤدى حتمًا إلى صعوبات فى التقدم الأكاديمى للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادى للذكاء على الأقل (عادل عبد الله، ٢٠٠٨ : ٤٦) .

وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى صعوبات التعلم النمائية كقصور، أو نقص فى المتطلبات الأساسية والضرورية السابقة لتعلم المهارة؛ لذلك فالطفل قبل أن يتعلم القراءة مثلاً فلابد أن يكون قد نمت لديه قدرة ملائمة من الانتباه والإدراك والتذكر، كذلك تعلم الكتابة تتطلب قدرًا من نمو مهارات معينة مثل التآزر بين العين واليد والذاكرة البصرية وقدرات التتابع للأشكال؛ وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

- **صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:**

يعتبر الأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية مجموعة غير متجانسة يعانون من نواحى قصور فى مجال أو أكثر من المجالات الدراسية الخاصة بالتعلم. وبالتالى فقد أدى ذلك إلى وجود تقسيمات متنوعة لذوى صعوبات التعلم.

وقد أشار عادل عبد الله (٢٠٠٨: ٤٨-٤٩) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتركز فى ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية، وتتمثل تلك المكونات فى اللغة بشقيها الشفوى، ومظاهرها الأصوات، والكلمات، والمعانى، والتركيب النحوى، والاستخدام الاجتماعى للغة، والشق الثانى للغة يتمثل فى القراءة ومظاهرها مهارة تحليل حروف الكلمة، ومهارة التعرف على الكلمة، ومهارة الفهم القرائى، والمكون الثانى الكتابة ومظاهرها التهجى والتعبير، والمكون الثالث الحساب، والمكون الرابع يضم أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر، سواء كانت تلك المظاهر تنتمى إلى نمط أو مكون واحد أو أكثر.

ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسى المعرفى الأكاديمى. والتى تتمثل فى الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى والتعبير الكتابى والحساب، وهى وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية، وتنتج عنها (كيرك وكالفنت،١٩٨٨ : ٨٣ ؛ فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ٤١١- ٤١٢).

وصعوبات التعلم الأكاديمية تضم الأطفال ممن ينخفض مستوى أداءهم الأكاديمى بصورة ملحوظة عن المستوى المتوقع لهم طبقًا لقدراتهم العقلية واستعداداتهم، ويشمل ذلك

الإخفاق فى أداء مهام القراءة والكتابة والحساب والتهجى مما يؤدى إلى تعثرهم الدراسى؛ بل وقد يصعب عليهم مواصلة دراستهم إذا لم يتم التعرف عليهم، وتقديم الخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم (عبد العزيز الشخص، وسيد الجارحى، ٢٠١١ : ٥).

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

توجد علاقة متبادلة بين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ؛ فالاضطرابات التى تحدث فى الانتباه، أو الذاكرة، أو الإدراك سواء السمعى أو البصرى لها الدور الرئيسى فى ظهور العديد من صعوبات التعلم فى النواحى الأكاديمية. وهذا ما تبرزه معظم تعريفات صعوبات التعلم عندما أشارت إلى أن صعوبات التعلم مصطلح يشير إلى الاضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية يظهر بوضوح فى مشكلات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجى، أو إجراء العمليات الحسابية (عبد الناصر أنيس،٢٠٠٣ : ١١١- ١١٢).

إذن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقة سبب ونتيجة؛ حيث تشمل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمى. وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. على أن أكثر صعوبات التعلم تأثيرًا وأهمية تتمثل فى الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة(فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ٤١٢- ٤١٣).

وفيما يلى يستعرض الباحث صعوبات القراءة والكتابة بإعتبارهما من أهم المهارات الأساسية فى عمليات التعلم الاحقة بالمراحل الدراسية المختلفة وما يرتبط بهما من صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى.

صعوبات القراءة : Reading Disabilities

تعتبر مهارة القراءة من أعقد الأنشطة العقلية، فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعياً وبصريًا، كما تتطلب التفكير، وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات أنها تتضمن كل أنواع التفكير من التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل، والاستنتاج وحل المشكلات (حسن شحاتة، ١٩٩٦: ٦٢).

ويمثل الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المهام التعليمية الأخرى، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرسي معتمداً على القدرة على القراءة فالصعوبات في هذا المجال قد تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل (فتحي عبدالرحيم، ١٩٨٨: ١١٢).

كما بين كل من فروست وايميري Frost & Emery أن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة في المدارس تتراوح بين (٣-٦٪) بينما أشارت الجمعية البريطانية لصعوبات تعلم القراءة British Dyslexia Association (1995) إلى أن هذه النسبة تصل إلى (١٠٪) من طلبة المدارس، وتتفق هذه النسبة مع المركز الوطني لصعوبات التعلم (سلفيا سالم، ٢٠٠٥).

تعريف صعوبات تعلم القراءة:

يعرف دودس Dodds (١٩٩٣: ٣٠) صعوبة تعلم القراءة بأنها عدم قدرة الفرد متوسط أو مرتفع الذكاء على اكتساب مهارات القراءة وفقًا للمستوى المناسب لقدراته العقلية، وهي بصفة أساسية إعاقة أو خلل وظيفي في معالجة المخ من خلال تعلم اللغة: القراءة والكتابة، والتهجئة.

كما يشار إلى صعوبات تعلم القراءة على أنها شكل خاص من صعوبات اللغة تؤثر على الطريقة التي يتعامل بها المخ مع أصوات الكلمات المنطوقة. ويكمن القصور المحوري في المعالجات الصوتية والتمثيل الصوتي السيئ، وتؤثر صعوبة تعلم القراءة على وجه الخصوص على نمو القراءة ومهارات التهجئة ولكن يمكن تقدير هذه الآثار من خلال النمو الموجه لهذه المظاهر السلوكية المتعددة (Snowling, 2000: 14).

أما عن تعريفات الصحة العالمية، فتعرف الديسلكسيا أنها صعوبة دائمة فى تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس ولا يعانون من أية مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقًا (أنى ديمونى، ٢٠٠٦ : ١٥).

ويعرف عبدالعزيز الشخص (٢٠٠٦ج : ١٥١) عسر القراءة Dyslexia بأنها "قصور في القدرة على القراءة، أو عجز جزئي عنها، ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ، أو بالتلف المخي البسيط ويعجز الفرد المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح".

ويُعرف مصطلح عسر القراءة بأنه اعتلال وظيفي في المخ، أو الجهاز العصبي المركزي ينتج عنه خلل في إدراك الحروف، أو الكلمات، ويفترض أن تحدث صعوبات القراءة المستمرة كنتيجة لهذا الخلل في الإدراك (ويليام ن. بيندر، ٢٠١١: ٣١٧).

ويعرف عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى(٢٠١١ : ٤٧) صعوبات تعلم القراءة بأنها "حالة تتضمن انخفاض مستوى تحصيل الطفل فى القراءة عن المستوى الصفى المكافئ لعمره

الزمنى؛ على الرغم من توفر البيئة التعليمية المناسبة، ومدى من الذكاء يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع، وغالباً ما ترجع هذه الصعوبات إلى أساس عصبى مرتبط بالقصور فى مهارات الإدراك الصوتى والأداء البصرى، وتتبدى هذه الصعوبات فى أخطاء التسمية، والدقة فى قراءة الكلمات الدلالية، واللادلالية، وعادة ما تصاحب صعوبات تعلم القراءة صعوبات أخرى تتعلق بمعالجة اللغة؛ مثل صعوبات تعلم الكتابة اليدوية والتهجئة، ولا تشمل صعوبات تعلم القراءة أولئك الذين يعانون من إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو عقلية، أو بدنية، أو صعوبات عصبية أخرى من شأنها أن تؤثر على الأداء القرائى للطفل"

وبصورة عامة يخلص الباحث الحالي بالتعريف التالي الذي يتبناه في هذه الدراسة؛ حيث يعرف صعوبات تعلم القراءة على أنها حالة تتضمن قصورًا فى سرعة التعرف على الحروف، وفك شفرتها الصوتية؛ وذلك يرجع إلى القصور فى مهارتى الوعى الصوتى، والإدراك البصرى وما يرتبط بهما من خلل فى القدرة على التمييز السمعى للحروف المنطوقة وإدراك تنغيم الكلمات وكذلك القدرة على تجزئة ودمج أصوات الكلمة على الرغم من عدم وجود دليل على وجود عجز جسمى أو عقلى أو حسى.

مظاهر صعوبات القراءة:

هناك الكثير من الآراء ووجهات النظر المختلفة المتعلقة بمؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة، فيذكر فيرنون Vernon بأن هناك بعض السلوكيات التي تصاحب مهارة الضعف في القراءة منها:

١- ضعف التمييز البصري بين الأحرف والكلمات مما يؤدي إلى أخطاء عكسية.
٢- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
٣- ضعف الذاكرة البصرية خصوصاً بالنسبة للكلمات وليس الحروف مفرده.
٤- ضعف التمييز السمعي.
٥- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز.
٦- صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت والحرف.
٧- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
٨- القراءة كلمة – كلمة متسببة عن عدم إتقان الربط بين الصوت والرمز معًا ينتج عنه ضعف في فهم المادة المقروءة (لنداهارجروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨: ٢٦٨-٢٦٩).

ويذكر بنتيم وآخرون Bentum et al., (٢٠٠٣) أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة عادة يعانون معاناة كبيرة في عملية تهجي الكلمة، بالرغم من تدريبهم وتعليمهم فترة طويلة، وأن طرق التدريس العادية ليس لها أي تأثير على مستوى الإنجاز في عملية القراءة.

كذلك تظهر بعض الخصائص المعرفية على الطفل المصاب بصعوبات القراءة من أهمها :

١- عدم التمكن من أساسيات القراءة.
٢- قد يظهر تحسن في المستوى في المواد التي لا تحتاج إلى القراءة مثل الهندسة والرياضيات.
٣- عدم القدرة على التمييز بين الحروف.
٤- إهمال بعض الأجزاء الأساسية عند الكتابة مثل: النقط وسنن السين.
٥- القراءة البطيئة والمتقطعة.
٦- قلة المفردات اللغوية، وقلة الثقافة والمعرفة العامة.
٧- يبدى صعوبات فى تحديد اتجاهه فى المكان (اليسار واليمين، والأعلى والأسفل........الخ).
٨- يجد صعوبة فى الاحتفاظ بانتباهه، وفى حفظ الأسماء.
٩- ارتكاب بعض الأخطاء المتكررة مثل التبديل، والحذف، والاضافة.
١٠- ينظر إلى نفسه نظرة سلبية ويكون قليل الثقة فى نفسه (أنى ديمون، ٢٠٠٦ : ٣٣؛ سعد الحمدان ، ١٩٩٢).

العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة :

تنشأ صعوبات تعلم القراءة نتيجة ضعف وقصور معجم المعرفة الإملائية وقلة عدد المفردات التي يمكن التعرف عليها بصريًا بطريقة آلية، وعدم وجود مثيرات بصرية مناسبة، مما يجعل المعالجة الصوتية، وتحليل الكلمات صوتياً لدى الطفل غير مباشرة، كما أن عدم القدرة على تطبيق علاقات الحرف بصوته يجعل الطفل يفشل في قراءة كثير من الكلمات وبخاصة الكلمات غير المألوفة صوتيًا (Kappers, 1997) .

ويوضح فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٢٤) أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية، وهذا يشكل أساساً مهماًً من الأسس التي تقوم

عليها عملية القراءة، فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق، كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها. ومن ثم فإن أي اختلال في أي من هذه الوسائط أو فيهما معاً يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي ومعرفي من ناحية أخرى، حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة.

كما قد يرجع منشأ صعوبة تعلم القراءة إلى أساس وراثي، حيث أفادت نتائج العديد من البحوث أن ما يقرب من (٤٠٪) من أقارب الذين لهم تاريخ في صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث وجد شيوع نفس النسبة تقريباً في اضطرابات اللغة والكلام لدى عائلات بينها صلات قرابة (جاد البحيري وجافين ريد، ٢٠٠٤: ٤٩).

ومن بين الأسباب المحتملة التي تؤدي إلى الصعوبة في مهارات القراءة الأساسية عدم القدرة على التعرف على المقاطع الصوتية والتمييز بينها وإعادة إنتاجها، وتظهر هذه الصعوبات أثناء الدراسة عندما يبدأ الطفل في تعلم أصوات الحروف بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي. ومع تأخر هؤلاء الأطفال في التعرف على الحروف الكتابية والكلمات البسيطة بنهاية الصف الأول الابتدائي، فإنهم سوف يظهرون صعوبة ذات مغزى ودلالة (ويليام ن. بيندر، ٢٠١١: ٣١٣).

وقد أوضحت ولف وآخرون في دراستها عن القصور في المهارات الصوتية ومهارات التسمية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة عند مقارنتهم بالأطفال العاديين؛ أن (٦٠٪) من عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم قصور في سرعة التسمية فقط وهكذا فإن ما يميز بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة هو سرعة التسمية وليس الدقة في التسمية، وكذلك القصور في مهارات الوعى الصوتي (مراد عيسى ووليد خليفة، ٢٠٠٧: ٢٣٢).
وتُعد القدرة اللغوية للفرد صاحب صعوبة التعلم أحد الأسباب المحتملة لعسر القراءة؛ فحتى إذا كان الطفل يستطيع إدراك شكل الحروف في الكلمة بصورة صحيحة، فإنه يظل يحتاج إلى نوع من فك رموزاللغة كي يستخرج معنى الكلمة، وقد يحدث عسر القراءة بسبب القصور في هذه المهارة القائمة على اللغة (ويليام ن. بيندر، ٢٠١١: ٣١٨).

أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم القراءة:

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وفقاً لمجال الصعوبة ودرجة حدتها ومن أكثر الطرق، والأساليب شيوعًا واستخدامًا:

١- طريقة تعدد الحواس: VAKT Multisensory Method

تعتمد هذه الطريقة على استخدام الحواس الأربع: البصر Visual، والسمع Auditory، والحركة Kinesthetic، واللمس Tactile، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة نسبة إلى الحرف الأول في كل كلمة من كلمات تلك الحواس (VAKT) وتقوم هذه الطريقة على الافتراضيات التالية:

- تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات؛ أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس لدى الأفراد كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط والحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاماً أكثر فاعلية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.
- إن استخدام الحواس المتعددة يعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها. ويعالج القصور المترتب على استخدام بعض الحواس دون البعض الآخر(فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤٧٣-٤٧٤).

٢- طريقة اورتون جلنجام: Orton Gillingham Method

تركز الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها؛ حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها، أو أصواتها المقابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعة أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة. ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضاً من طريقة (اورتون جلنجام) حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي، ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي، وقد طور جلنجام وستيلمان Gillngham and Stillman طريقة (اورتون جلنجام) وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط

البصري والسمعي والحركي للطفل، فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل، مستخدما أسلوب متعدد الحواس؛ فالطفل يشاهد الحروف، ويسمع الأصوات التي تمثلها، ويتتبعها وفقاً لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها. وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية والسمعية، واللمسية، والحسية، الحركية في نفس الوقت (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ٢٨٨-٢٨٩؛ فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٧٦).

٣- طريقة فيرنالد: Fernaled Method

لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهرياً عن طريقة تعدد الحواس (VAKT) حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام الحواس المتعددة أيضاً في عملية القراءة. وتختلف طريقة فيرنالد عن طريقة جلنجام في الحواس المتعددة في نقطتين هما:

- تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختبار الكلمات والنصوص.
- اشتراك الطفل في اختيار الكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطًا وإقبالاً على موقف القراءة (فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ٤٧٥).

وتتضمن طريقة فيرنالد أربع مراحل يمر بها الأطفال في تعلمهم التعرف على الكلمات غير المعروفة لهم، وهذه المرحل هي:

• **المرحلة الأولى:** تبدأ بتعريف الطفل بالطريقة، وأنها كانت ناجحة مع طلاب آخرين، ثم يختار الطفل الكلمة / الكلمات التي يريد تعلمها. يكتب المعلم الكلمة بقلم فلوماستر كبير ويتتبع الكلمة بإصبعه وهو ينطقها، ثم يتتبع الطفل الكلمة مستخدماً أصبعاً أو اثنين، على أن يلامس الإصبع الورقة للحصول على التنبيه الحسي، ويقوم بتكرار نطق الكلمة، والاستمرار في الإجراء السابق حتى يصبح الطفل قادرًا على كتابة الكلمة من الذاكرة، وقد تتم الاستعانة بنموذج جاهز للكلمة في حالة ما إذا أخطأ الطفل في كتابتها، وبعد أن يتمكن الطفل من كتابة الكلمة ثلاث مرات بشكل صحيح يقوم الطفل بوضع الكلمة في الملف الخاص به، ثم يعيد الطفل كتابة الكلمة مرة أخرى بعد مضي ٢٤ساعة لتثبيت الكلمة في الذاكرة، ويقرر فيرنالد أنه بعد أن يكتشف الطفل قدرته على كتابة الكلمات، تنتقل به إلى كتابة القصة. وعندما يبدأ الطفل في كتابة القصة ويصل إلى كلمة لا يستطيع تهجئتها يعاد اللجوء إلى عملية التتبع حتى يتقن الطفل قراءتها وكتابتها، ثم تكرر قراءة القصة لتعلم الكلمات الجديدة فيها بشكل متقن وضمن سياق ذي معنى.

• **المرحلة الثانية:** يقوم المعلم في هذه المرحلة بكتابة الكلمات للطفل بخط اليد بالحجم المعتاد وينظر الطفل إلى الكلمة ناطقًا بها، ومن ثم يكتبها دون النظر إليها ناطقاً بكل مقطع في

الكلمة وهو يكتبها من الذاكرة. أما الكلمات التي يتم تعليمها للطفل في هذه المرحلة فهي نفس الكلمات في المرحلة السابقة. كما يستخدم القصة كما سبق في المرحلة السابقة.

- **المرحلة الثالثة:** يتقدم الطفل نحو المرحلة الثالثة عندما يكون قادرًا على التعلم من الكلمات المكتوبة دون حاجة لأن يكتبها. ويقوم الطفل في هذه المرحلة بالنظر إلى الكلمات غير المعروفة والمعلم ينطق بها، ثم ينطق بها الطفل ويقوم بكتابتها من الذاكرة. ويعتقد فيرنالد أن الطفل خلال هذه المرحلة ما يزال ضعيفًا في قدرته القرائية، ولكنه يتمكن من التعرف على الكلمات الصعبة بعد كتابتها مرة واحدة، ويشجع الطفل في هذه المرحلة على قراءة ما يرغب في قراءته، ويستمر تعلم الكلمات بنفس الإجراء المشار إليه في المرحلة السابقة.
- **المرحلة الرابعة:** يكون الطفل قادرًا في هذه المرحلة على تعرف الكلمات الجديدة من مجرد شبهها لكلمات أو أجزاء الكلمات التي يعرفها مسبقًا. وقد يكون الطفل بحاجه في بداية الأمر إلى نطق الكلمة وكتابتها على ورقة بهدف المساعدة على تذكرها. ولكن هذا يصبح غير ضروري في نهاية المرحلة. ويستمر الطفل في قراءة الكتب التي يرغبها وفي حالة قراءة كتب علمية أو مادة صعبة، فإنه يوجه نحو تجزئة الفقرة، ووضع خط خفيف تحت الكلمات التي لا يعرفها، ويتحول بعد ذلك إلى مناقشة هذه الكلمات بغرض التعرف عليها وعلى معناها قبل قراءتها (راضي الوقفي، ٢٠٠٣: ٤٠١-٤٠٣).

٤- طريقة هيج – كيرك: Hegg – Kirk Method

وهي طريقة تعتمد على القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية، ويعطى الطالب تغذية مرتدة Feed back تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار، وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للطلاب. هذا وقد أشار كل من تورجيسن Torgesen وباركر Barker إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الآلي Computer – Assissted Instruction في علاج صعوبات القراءة وفي تدريب الطلاب على التعرف على الحروف الهجائية وقراءة الكلمات والنصوص (هلا السعيد، ٢٠١٠: ١٧٨).

٥- نظام فلاتر كروماجن: The Chromagen System

لقد أثبتت التجارب فاعلية استخدام نظام فلاتر كروماجن في تحسين صعوبات تعلم القراءة والكتابة والفهم. ويفسر ذلك بأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات في مسار الخلايا الكبرى للدماغ، وإحدى النظريات المفسرة للمشكلات الإدراكية في صعوبات تعلم القراءة هو وجود إعاقة فسيولوجية في الناقلات العصبية الموجودة في هذه

المسارات، وتعمل فلاتر كروماجن على إعادة التزامن بين نظام الخلايا الكبرى ونظام الخلايا الصغرى، وبالتالي فإن فلاتر كروماجن تغير سرعة المعلومات في المسارات الخلوية المغناطيسية لتتحسن بذلك القدرة على القراءة والكتابة والتهجئة لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة (إبراهيم الزريقات ومحمد الإمام، ٢٠٠٤).

وفي الحقيقة يرى الباحث أنه لا يوجد أسلوب أو طريقة واحدة يمكن تطبيقها لعلاج صعوبات تعلم القراءة. وأن الجمع بين الأساليب المختلفة قد يكون ضرورياً لمعظم التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات مع إجراء التعديلات لتتلاءم هذه الأسباب مع نقاط قوة التعلم لدى التلاميذ أي أنه لكل طريقة ما يميزها، والمعلم الماهر هو الذي يستفيد من مزايا كل طريقة ويختار من بينها ما يناسب المتعلم الفرد على اعتبار أن ما يناسب أحد الأطفال قد لا يناسب طفلاً آخر.

صعوبات تعلم الكتابة: Dysgraphia

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد، وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي Written Expression والتهجئة Spelling والكتابة اليدوية Hand Writing وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة.

وفي حين حظى مجال القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم باهتمام أكبر بكثير من تلك الذي حظيت به جوانب اللغة الأخرى، إلا أن جانب الكتابة قد تلقى اهتماماً متزايداً على مدار العقد الماضي (عقد التسعينات من القرن الماضى) (ويليام ن. بيندر، ٢٠١١: ٣٥٠).

كما تعد الكتابة (اللغة المكتوبة Written Language) الشكل الثالث من نظام اللغة المتكامل. والذي يشمل كلاً من اللغة الشفهية Oral Language والقراءة Reading بالإضافة إلى الكتابة، واللغة المكتوبة هي صيغة تواصلية على درجة عالية من التعقيد؛ فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى، كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية، والإدراكية، وترتبط مهارة الكتابة على نحو إيجابي مع مهارة القراءة(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٨٧ ;Learner, 1997: 454).

تعريف صعوبات تعلم الكتابة: Dysgraphia

يشير فاروق الروسان (١٩٩٨: ٢٢٤) إلى أن الطفل ذا صعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوبة كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً مما يتوقع منه.

- ويعرف جمال القاسم (٢٠٠٠ : ١٢٠) صعوبة تعلم الكتابة بأنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة.
- ويعرفها نبيل حافظ (٢٠٠٠ : ١١٠) بأنها عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ.
- ويضيف مارتن هنلي وآخرون (٢٠٠٤: ٢٦٦) أن صعوبات الكتابة تقع ضمن صعوبات التعلم في اللغة والتي تعني اضطرابات في عملية، أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، أو في استخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في الإصغاء، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والهجاء.
- ويعرفها مجيد محمد، وعارف محي الدين (٢٠٠٥) بأنها عائق أو قصور في الطريقة التي يعالج بها الصغير أو الكبير كتابة الكلمات من حيث ترابطها وخطها، ورسمها بشكل صحيح.

يعرف عبدالعزيز الشخص (٢٠٠٦ ج: ١٥١) عسر الكتابة Writing Disabilities بأنه "أحد صعوبات التعلم يواجه المصاب به صعوبة في الكتابة، ويصاحب غالبًا باضطراب في الجهاز العصبي للفرد".

ويعرف عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى(٢٠١١: ٩٣) صعوبات تعلم الكتابة بأنها" حالة تتضمن انخفاض مستوى تحصيل الطفل فى كل من الكتابة اليدوية والتهجئة عن المستوى الصفى المكافئ لعمره الزمنى؛ على الرغم من توفر البيئة التعليمية المناسبة، ومدى من الذكاء يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع، وغالباً ما ترجع هذه الصعوبة إلى أساس عصبى مرتبط بالقصور فى مهارات الإدراك الصوتى والأداء البصرى. وتتبدى هذه الصعوبة فى الخط الردئ والكتابة غير المنتظمة للكلمات والتهجى الخاطئ لها، ولا تشمل صعوبات تعلم الكتابة أولئك الذين يعانون من إعاقة، أو صعوبات عصبية أخرى أو يعانون من إعاقة إدراكية– حركية".

ويعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها حالة تتضمن قصورًا في تتبع رسم الحروف والقدرة علي تآزر حركة العين مع اليد، وكذلك الخلل في ضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها من حيث الإمساك بالقلم، أو التلوين، أو القص، أو اللصق، أوغير ذلك من تلك الأنشطة التى تتطلب استخدام الأطراف والأصابع، أو حتى الأنامل؛ وغالبًا ما ترجع هذه

الصعوبات إلى القصور في مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري، على الرغم من عدم وجود دليل على وجود عجز جسمي أو عقلي أو حسي.

مظاهر صعوبات تعلم الكتابة:

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ إلى المظاهر التالية:

١- عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة.

٢- الخلط في الإتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار، بدلاً من كتابتها من اليمين.

٣- ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة.

٤- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

٥- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم.

٦- رسم الحرف رسمًا غير صحيح سواء كان بالزيادة أم بالنقصان.

٧- إمساك القلم بطريقة خطأ أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

٨- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

٩- كتابة الحروف المنقوطة وإهمال الحروف غير المنقوطة (جمال القاسم، ٢٠٠٠: ٢٤).

ويذكر نبيل حافظ (٢٠٠٠: ١١٤) أن التلميذ ذا صعوبة في الكتابة، يظهر عليه عسر في الملاحظات التالية:

- طريقة الإمساك بالقلم.
- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين أثناء التهيؤ للكتابة.
- كتابة الحروف وتشكيلها.
- الفراغات بين الحروف والهوامش.
- نوعية الخط الذي يكتب به.
- وضع الخطط التنسيقية.
- إكمال الحروف، والتقاطع في كتابتها.

وقد ساق جيمينيز ورامو Jimenez & Rameau العديد من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة بصورة أكثر تفصيلاً كما يلي:

١- **الحذف: Omission** ويتمثل في ترك كلمة في جملة، أو حرف أو مقطع في كلمة (على سبيل المثال كلمة أصدقاء يكتبها أصقاء).

٢- **الإضافة: Addition** وتتمثل في إضافة حرف أو مقطع زائد للكلمة فكلمة (كتاب تصبح كيتاب).

٣- **العكس الرأسي: Vertical Reversals** من أعلى أسفل أو العكس (فمثلاً كلمة قلم يكتبها ملم أو في اللغة الإنجليزية كلمة Man تكون Mau).

٤- **تشويه الكلمة: Corruption** حيث يتم تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو إلصاق جزء من الكلمة بالكلمة التالية.

٥- **خلط في ترتيب الحروف: Letter Order Errors**

ويتمثل في المقاطع أو الكلمات، فمثلاً كلمة (كوب) تكون (كبو) أو في اللغة الإنجليزية كلمة (stop) تكون (spot).

٦- **خلط الحروف التي تبدو متشابهة: Similar Looking Letters**

ويتمثل في الخلط بين حروف الكلمات المتشابهة، فمثلاً يكتب كلمة Jello بدلاً من Yellow أو كلمة (سماعة) بدلاً من كلمة (شماعة).

٧- **خلط الحروف التي تبدو أصواتها متشابهة Similar Sound Letter**

ويتمثل في الخلط بين الحروف التي لها نفس النطق، فمثلاً يكتب كلمة (بسجويت) بدلاً من (بسكويت) أو في اللغة الإنجليزية كلمة Fregvent بدلاً من Frequent.

٨- **عكس الحروف الساكنة: Consonant Sound Reversal**

ويتمثل في الحروف المتشابهة في الشكل من حيث الاتجاه: كما في اللغة الإنجليزية كلمة Did وقد تكتب Dib.

٩- **التلاحمات: Blending** وصل الكلمات وعدم ترك مسافة بينها (سيد الجارحي، ٢٠٠٩).

وتركز الدراسة الحالية على ما تعنيه الكتابة من تتبع رسم الحرف والإدراك الجيد للحروف، وتقوية الذاكرة البصرية فى إدراك العلاقة بين صوت الحرف وشكله، والتي تتمثل في رسم الرموز لتكوين كلمة وإمساك القلم بطريقة صحيحة تحقق درجة ملائمة من المرونة أثناء الكتابة، وهذا يتطلب معرفة أشكال الرموز اللغوية وأصواتها من قبل الأطفال.

العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة:

أشارت كثير من الدراسات أن عملية الكتابة تتم عن طريق تآزر مركب بين العين واليد والذاكرة فهي تحتاج إلى حاسة الإدراك البصري والحركي، والسمعي، وإدراك الأشكال والاتجاهات وفي حالة حدوث خلل في هذه الحواس وهذا التآزر تنشأ صعوبة تعلم الكتابة.

ولهذا يمكن القول أن العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة متعددة وهي على تعددها يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات أساسية هي:

١- عوامل مرتبطة بالمتعلم.

والمراد بها مستوى ذكاء المتعلم، وقدراته العقلية، وبنيته المعرفية، وفاعلية عمليات (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وذوو صعوبات الكتابة يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة، مثل: الذاكرة البصرية، القدرة على الاسترجاع، القدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من قصور طبيعي في نظام تجهيز المعلومات (Johnson, 1996 : 306).

كما أشارت الدراسات والبحوث إلى وجود اضطراب فى الجهاز العصبي المركزي واضطراب فى بعض الوظائف النفسية والعصبية لدى ذوي صعوبات التعلم، هذه الاضطرابات تترك بصماتها على النواحي الانفعالية والدافعية، فيبدو الطفل مكتئبًا، محبطاً ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٩٧).

ويشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٣٠٥) إلى أن الضبط الحركي يعد أمرًا ضرورياً، وعاملاً مؤثرًا في تعلم الكتابة، حيث تتطلب الكتابة ضبط موضع الجسم، والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع. وبالتالي فإن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء الأنشطة الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات، سوف يعطل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بشكل متسلسل وآلي كما أن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصرياً قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة.

٢- العوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:

رغم أن الدراسات والبحوث تضع العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم الكتابة خارج نطاق سيطرة المعلم؛ إلا أن وانج Wong يشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملين الرئيسيين المدعمين لتعليم التلميذ، حيث أن نوعية التدريس وفاعليته يتيحان الفرصة للتلميذ للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٩٧).

كما تذكر ليرنر Lerner (١٩٩٧: ٦٤) أن من الأشياء المسئولة عن صعوبات الكتابة، بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها عدم الإشراف من المعلم بصورة مباشرة على اكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

وفي هذا السياق يقدم هوفميستر Hofmeister قائمة من ستة أسباب تقف خلف شيوع ضعف وأخطاء ومهارات الكتابة ويتعين تجنبها خلال ممارسة عمليات التدريس وهي:

١- عدم الإشراف المباشر من قبل المدرس خلال ممارسة الطفل الكتابة وخاصة عند تكوينه واكتسابه هذه المهارات.

٢- عدم إمداد الطفل بتغذية فورية راجعة لتصحيح الأخطاء، وقبل أن تصبح عادة مكتسبة.

٣- الفشل في إمداد الطفل بنماذج دقيقة وصحيحة للحروف المختلفة في علاقاتها بالكلمات، أي مواقع الحروف في الكلمات (أول الكلمة، وسط الكلمة، نهاية الكلمة).

٤- تكرار عدم تمييز بين الحروف الصحيحة والحروف الخاطئة أو إهمال التمييز بينهما من قبل المدرسين أو تجاهلها، ومن ثم يكتسب الطفل كتابة الحروف على نحو غير دقيق.

٥- عدم التأكيد على استخدام تكنيك تحليل الأخطاء، وعدم التمييز بين الأخطاء التي ترجع إلى القواعد الإملائية والأخطاء التي ترجع إلى القواعد النحوية.

٦- عدم التأكيد على سوء تقدير المسافات بين الحروف وبعضها البعض وبين الكلمات المنونة للجمل (فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ٥١٢).

٣- العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة:

صعوبات التعلم في الكتابة ظاهرة متشعبة الأبعاد وذات آثار ومشكلات تتعدى النواحي الأكاديمية إلى نواحي اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل في كافة جوانبها، لذا فمن الخطأ أن نتناول صعوبات تعلم الكتابة بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية مثل:

- عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل وتدريبه عليها.
- التقديرات السالبة للطفل من (الآباء – الأقران).

كما أن أولياء الأمور يتعجلون تعليم أبنائهم للقراءة والكتابة غير مراعين في ذلك حاجة الطفل للعديد من الخبرات والتدريبات، ومستوى من النضج يمكنهم من أداء هذه العمليات المعقدة دون إرهاق عقلي وجسمي وحسي ونفسي (هدى الناشف، ١٩٩٨: ١٢٠).

أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم الكتابة:

لقد اتفق معظم الباحثين على أن التعليم الواضح المحدد للكتابة اليدوية سوف يحسن من إنتاج التلاميذ ليس فقط في الكتابة اليدوية ولكن أيضاً بصورة أكثر في كتابة النص ضمن وقت محدد. ولقد قامت بيرننجر وآخرون Berninger et al., بتحليل للمداخل التعليمية التي تقوم

على عملية تشكيلات الحروف ووجدوا أن المداخل التي تتنوع فيها الإشارات والتوجيه كانت المساعد الأفضل في جعل عملية تشكيل الحروف آلية، وتوصلوا من خلال هذه التحليلات إلى خمسة مداخل تعليمية هي:

١- **مدخل المحاكاة والتقليد الحركي:** وفيه يقلد الأطفال النماذج الحركية التي قدمها المعلم، وهو مدخل غير لفظي يعتمد على الإشارات كدلائل توجه الأطفال، حيث أن الاعتماد على الوسيط اللفظي مثل ذكر أصوات الحروف تتعارض مع تشكيل الآلية في الكتابة اليدوية.

٢- **مدخل الدلائل البصرية:** ويتضمن التزويد بعدد من الأسهم كدلائل للتسلسل الطبيعي للحركات التي تستخدم لإنتاج الحرف، هذه الأسهم كانت ذات تأثير في إنتاج الحرف بصورة آلية لدى الأطفال الذين يعانون من مشكلات الكتابة كما ساعدتهم في تصور وكتابة الحرف بصورة صحيحة من الذاكرة.

٣- **مدخل الاسترجاع من الذاكرة:** والذي يتطلب من الأطفال إخفاء الحروف وكتابتها من الذاكرة، ويشكل العمل المتكرر على وتيرة واحدة الآلية التي تساعد على استرجاع الشكل من الذاكرة، وأن كتابة الحروف من الذاكرة سوف يساعد على تنظيم وبناء هذه الأعمال المتكررة بينما التعليم التقليدي يعتمد على نسخ الحروف من نماذج ولا يشجع على تنظيم ذاكرة تسترجع الصيغ المتكررة.

٤- **مدخل الرموز البصرية والذاكرة:** وهو مدخل لا يعتمد على تكرار العمل على وتيرة واحدة ولكن يعتمد على استرجاع الصيغ المكررة بصورة صحيحة من الذاكرة، وأن إشارات الأسهم سوف تيسر للكتابة من الذاكرة، وبالتالي الكتابة من الذاكرة سوف تيسر للعمل بدلائل إشارات الأسهم.

٥- **مدخل النسخ:** وفيه يفحص الأطفال شكل الحرف، ثم إنتاج ما شاهدوه بدون أي إشارة من المدرس تتعلق بكل الحرف أو استرجاعه. ويستخدم هذا المدخل عملياً في الممارسة التقليدية لتعليم الكتابة (صلاح عميرة، ٢٠٠٢).

كما يضيف فتحي الزيات (١٩٩٨: ٥٢٨) عددًا من الاستراتيجيات لعلاج صعوبات تعلم الكتابة وهى ما يلى:

١- **أنشطة السبورة الطباشيرية:** حيث تمكن الأطفال من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع.

٢- **توفير مواد أخرى:** لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة مثل الألوان والصلصال.

٣- **جلسة الطفل أو وضعه:** وفيها يجب أن تكون جلسة الطفل مريحة، من حيث وضع كل من الكرسي والمنضدة، ومدى ملاءمتها للعمر الزمني.

٤- **طريقة مسك القلم:** فالطريقة الصحيحة لمسك القلم بين أصابع البنصر والوسطى وتعلوه السبابة ويساندها الإبهام.

٥- **الورق:** ولكي نساعد الطفل على الالتزام بوضع الورق الصحيح، يمكن لصق شريط ملون يكون موازياً للحافة العليا في الدفتر.

٦- **استخدام قوالب أو حروف بلاستيكية:** ويمكن عمل قوالب تحتوي على مجسمات للحروف والأرقام والأشكال ويطلب من الطفل أن يجسمها بأصابعه.

٧- **اقتفاء الحرف أو تتبعه:** ويمكن كتابة الحرف بالخط الأسود الثقيل على ورق حائط ويطلب من الطفل تتبع أثر الحروف، أو إعادة طبع الحرف على ورق شفاف.

٨- **الورق المخطط أو تخطيط الورق:** باستخدام الورق المخطط يمكن مساعدة الطفل على إحلال الحروف بين هذه الخطوط.

٩- **تدريس كتابة الحروف:** حسب درجة صعوبتها من الأسهل للأصعب.

١٠- **استخدام الدلائل اللفظية المنطوقة:** ويتم ذلك من خلال شرح اتجاهات تكوين الحروف وأحجامها من أعلى لأسفل أو من أسفل لأعلى أو دائرياً.

ويضيف محمود سالم وآخرون (٢٠٠٣: ١٧٧) الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم الكتابة إلى:

أولاً : الاستراتيجيات الحركية – البصرية ومنها:

١- استراتيجيات ما قبل الكتابة وتستلزم:

- استخدام الألوان والصلصال.
- استخدام أماكن مريحة في الكتابة.
- تدريب التلميذ على مسك القلم.

٢- استراتيجيات كتابة الحروف، وتستلزم:

- استخدام قوالب وحروف بلاستيكية.
- التدريب على اقتفاء أثر الحرف.
- التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة.

٣- استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة، وتستلزم:

- تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه.
- كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقاً.
- تدريب التلميذ على كتابة ما يملى عليه من الحروف والكلمات والجمل.
- استخدام الدلالات اللفظية.
- استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة.

ثانياً : استراتيجيات تحسين الإدراك البصري المكاني:

يمكن التخفيف من صعوبة تعلم الكتابة، إذا تم علاج مايلي:

١- تحسين التمييز البصري.

٢- تحسين الذاكرة البصرية للحروف.

٣- علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق:

- النمذجة.
- المنبهات الحسية.
- التتبع واقتفاء الأثر.
- النسخ.
- الكتابة من الذاكرة.

كما يرى أمين صبرى (٢٠٠٩ : ٧١) أن الطفل لكى يتمكن من تعلم كتابة الحروف والكلمات؛ فلابد من تنمية استعداده لهذه المهارة ويتم ذلك من خلال تشجيع الطفل على رسم أشكال وخطوط تلقائية تساعده على إتقان الكتابة بعد ذلك.

وهكذا فإن مهارتى القراءة والكتابة من أعقد الأنشطة العقلية، فهما تتطلبان معرفة شكل الكلمة سمعيًا وبصريًا، كما تعزز كل منهما الأخرى وفق علاقة متبادلة، وبعد هذا العرض لصعوبات القراءة والكتابة يتطرق الباحث إلى الحديث عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة؛ للوقوف على أهم الخصائص، أو المؤشرات التى تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين، وأهم الخطوات المتبعة لتحديد وتقييم أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

الأطفال المعرضون للخطر Children at-risk

غني عن البيان أن هناك رأيًا متناميًا بين المتخصصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة؛ حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمفردات الأكاديمية وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة، وربما الصف الأول الابتدائي. وبالتالي فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة مثل "متأخر نمائياً" developmentally delayed أو معرض للخطر At-Risk (عادل عبدالله، ٢٠٠٦: ٢٥).

لذا فإن الباحث يتبنى مصطلح الأطفال المعرضين للخطر فى الدراسة الحالية.

تعريف معرض للخطر At-Risk :

يعرف جمال الخطيب، ومنى الحديدى (١٩٩٨: ٣٣-٣٤) الأطفال المعرضين لخطر بأنهم الأطفال الذين تعرضوا لما يقل عن ثلاثة عوامل خطر بيئية مثل عمر الأم عند الولادة، تدنى مستوى الدخل، عدم استقرار الوضع الأسري، وجود إعاقة لدى الوالدين، استخدام العقاقير الخطرة أو البيولوجية مثل (الخداج، الاختناق، النزيف الدماغي).

وترى دايموند Diamond (٢٠٠٣) أن الأطفال المعرضين للخطر هم الأطفال الذين من المحتمل بدرجة أكبر أن يظهروا فى المستقبل أعراض اضطرابات مثل اضطراب قصور الانتباه، وفرط الحركة، والاضطراب الانفعالى، والاضطراب السلوكى، وصعوبات التعلم.

ويعرف عبدالعزيز الشخص (٢٠٠٦ ج: ٤٥) معرض للخطر At-Risk على أنه مصطلح يستخدم لوصف أولئك الأطفال الذين لديهم استعداد قوي للتعرض لمشكلات تعليمية في المستقبل، ورغم ذلك لم يتم التعرف عليهم في وقت مبكر.

كما يُعرفه سنولينج وآخرون .Snowling et al (٢٠٠٧) بأنه الطفل المعرض للوقوع فى أى مشكلات قد تؤثر سلبًا على سلامته البدنية أو النفسية وعرقلة نمو الطفل جسمانيًا أو عقليًا أو نفسياً أو يحرمه من أى حقوقه الأساسية.

ويعرفه الباحث إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم "أولئك الأطفال الذين يظهرون قصورًا في بعض المهارات أهمها الوعي الصوتي والإدراك البصري، والتي تكون بمثابة مؤشرات أو منبئات لاحتمال تعرضهم لصعوبات القراءة والكتابة في المرحلة الأكاديمية اللاحقة".

العوامل التي تعرض الطفل لخطر صعوبات القراءة والكتابة:

هناك بعض العوامل أو الأسباب التي تثير خطر التعرض لصعوبات التعلم والتي تعرض الطفل بدرجة كبيرة إلى مثل هذه المخاطر وهي ما يلي:

١- الفقر، وسوء التغذية، والتعرض للظروف البيئية التي يكون من المحتمل بالنسبة لها أن تسبب المرض وصعوبات التعلم.
٢- الولادة خلال مرحلة المراهقة، وخاصة في بداية أو منتصف العقد الثاني من العمر أي في المراهقة المبكرة أو المتوسطة.
٣- عدم توفر الرعاية المناسبة للأمهات الحوامل، و سوء التغذية خلال فترة الحمل، أو استخدام المواد التي يمكن أن تسبب الأذى للجنين.
٤- المخاطر البيئية وتتضمن كلاً من المخاطر الكيميائية والاجتماعية.
٥- إساءة المعاملة، والإهمال، والبيئة التي يتنشر فيها العنف
٦- الاختصار في البرامج الاجتماعية التي تعمل على اتساع الفجوة بين حاجات الأطفال والأسر وتوفر الخدمات الاجتماعية (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٣٨).

المؤشرات الدالة على تعرض الأطفال لصعوبات القراءة والكتابة :

هناك بعض العلامات المبكرة التى تظهر على الطفل، والتى تدل فى الواقع على صعوبات تتعلق بالكلام واللغة والجانب المعرفى؛ ومن ثم يصبح علينا ان ننتبه جيداً إلى تلك السلوكيات، وأن نعمل جاهدين على تحديدها بدقة حتى يمكن أن تسهم فى التوصل إلى تشخيص محدد ودقيق للحالة. ويمكن أن نعرض لمثل هذه السلوكيات على النحو التالى :

١- التحدث بطريقة غير مفهومة.
٢- التحدث بطريقة ملفتة للنظر وذلك بشكل سلبى .
٣- ظهور إيماءات جسمية غريبة عند التحدث .
٤- معاناة الطفل عندما يتكلم.
٥- عدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بالكلام أو استيعاب ما يقال له.
٦- قيام الطفل بحذف أو استبدال بعض الأصوات عند التحدث مع ملاحظة أن هذا الأمر قد يتداخل مع اضطراب النطق.
٧- التحدث بطريقة سريعة أو بطيئة جداً.
٨- شعور الطفل بالإحراج عندما يتكلم.
٩- بطء معدل التعلم بصورة ملحوظة.
١٠- التأخر فى معظم مجالات النمو.
١١- تدنى مستوى التحصيل فى مهام التعلم بالروضة.
١٢- عدم التمتع بالكفاية الاجتماعية.

١٣- التأخر اللغوى الملحوظ.

١٤ عدم القدرة على تعميم المهارات ونقل أثر التعلم.

١٥- الحاجة إلى التكرار المبالغ فيه.

١٦- عدم القدرة على التركيز والانتباه (جمال الخطيب، ومنى الحديدى، ١٩٩٨: ٤٧-٤٨).

كما يشير مارتن هنلى وآخرون (٢٠٠٤ : ١٠٧) إلى الخصائص الأكاديمية للطفل المعرض للخطر بأنه منخفض التحصيل، ويُظهر نقصاً واضحاً فى الميل والاهتمام بالعمل المدرسى، ويفضل الدروس العيانية على الدروس المجردة، ويستجيب على نحو أفضل لمهام التعلم النشط أكثر من تجاوبه لمهام التعلم السلبى، وكثيراً ما يلاحظ المدرسون أن مهارات الإصغاء، أو الاستماع لديهم محدودة، وقصور المهارات اللفظية، أوالكتابية لديهم، كما أنهم أكثر قابلية لتشتيت الانتباه، لذا يحتاج هؤلاء الأطفال إلى تعديلات فى التعليم فى حجرة الدراسة العادية؛ بسبب ما يخبرونه من صعوبات فى المدرسة كثيراً ما يتسربون بمعدل أعلى من تسرب التلاميذ الذين يدرسون فى الفصول العادية.

وفى هذا الإطار يشير عادل عبد الله (٢٠٠٨ : ١٢١-١٢٢) إلى أن هناك العديد من السلوكيات أو المؤشرات المنبئة بتعرض الأطفال لخطر صعوبات التعلم الأكاديمية، والتى تتعلق بمجموعة المهارات المختلفة التى يمثل القصور فيها لب وجوهر تلك الصعوبات. هذه المهارات تتعلق بالوعى الصوتى والقدرة على معرفة الحروف الهجائية، والأرقام، والأشكال، والألوان. ويمكن أن نجمل مثل هذه السلوكيات بصورة عامة فيما يلى :

١- يجد الطفل مشكلة فى معرفة الألوان الأساسية والتمييز بينها.

٢- ليس بمقدوره أن يميز بين اللون الغامق والفاتح.

٣- تمثل درجات اللون الواحد مشكلة له.

٤- ليس بإمكانه أن يعرف حتى لونين اثنين فقط.

٥- لا يتمكن من معرفة الأشكال المختلفة.

٦- غير قادر على إدراك التشابه والاختلاف بين الأشكال.

٧- تواجهه مشكلة فى التمييز بين الأشكال المفتوحة و المغلقة.

٨- غالباً ما يخلط بين الأشكال حتى مع اختلاف حجمها.

٩- يجد صعوبة فى معرفة الأرقام أو تمييز شكل كل منها عن الآخر.

١٠- غالباً ما يجد صعوبة فى القيام بعملية العد.

١١- يجد صعوبة فى ترتيب الأعداد تصاعديًا.

١٢- تواجهه مشكلة فى ترتيب الأعداد تنازليًا.

١٣- تواجهه صعوبة كبيرة فى معرفة الحروف الهجائية.

١٤- غير قادر على أن يميز بين الحروف الهجائية المتشابهة.

١٥- من الصعب عليه أن يتغنى بأغنية الحروف الهجائية.

١٦- عادة ما يخلط بين الحروف الهجائية حتى غير المتشابه منها.

١٧- يجد صعوبة فى تجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية الأصغر.

١٨- لا يتمكن من ربط الحرف الهجائى بالصوت الذى يدل عليه.

١٩- غير قادر على تجزئة الجملة إلى كلمات.

٢٠- لا يمكنه النطق بالمقاطع التى تتضمنها الكلمة.

٢١- من الصعب عليه أن يدرك أن الجملة يمكن تجزئتها إلى وحدات صوتية أصغر.

٢٢- لا يتمكن من ربط الصوت بالحرف الهجائى الدال عليه.

٢٣- يجد صعوبة فى ربط أكثر من مقطع واحد معاً حتى تتكون كلمة.

كذلك أجرت لوينثال Lowenthal (١٩٩٨) دراسة على ٥٧١ طفلاً بالروضة؛ وذلك من أجل تحديد أهم الخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من صعوبات التعلم أي المعرضين لخطرها عندما يلتحقون بالمدرسة، ووجدت أن هناك بعض الخصائص من أهمها:

١- وجود نشاط زائد لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل.

٢- الاندفاعية.

٣- التشتت وعدم الانتباه.

٤- عدم التنظيم.

٥- التأخر في اكتساب اللغة.

٦- قصور في تناول المثيرات السمعية.

٧- قصور في تناول المثيرات البصرية.

٨- قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى،

٩- وجود مشكلات اجتماعية – انفعالية.

١٠- وجود صعوبات في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.

أهمية الكشف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة:

عندما نتحدث عن مفهوم التدخل المبكر، فهناك مفهوم آخر وثيق الصلة به وهو الاكتشاف المبكر Early Intervention، والذى أشار إليه عبد المطلب القريطى (١٩٩٩ :

١٠) بأنه جميع الجهود المبذولة من قبل المتخصصين بهدف التعرف على أوجه الخلل والقصور الذى يعانى منها الطفل فى جميع مراحل نموه سواء كان ذلك قبل ولادته أو بعد ولادته، ويؤثر هذا الخلل على ظروف الطفل المعيشية، وربما يؤدى إلى مشكلات مستقبلية تجعله عاجزًا عن التوافق مع ظروف البيئة.

ومن الجدير بالذكر أنه لا يمكن إجراء عملية التدخل المبكر دون تحديد الأطفال الذين فى حاجة ماسة إلى هذا التدخل؛ لذلك لابد من الكشف المبكر لهؤلاء الأطفال، وفيما يلى سوف يتم إلقاء الضوء على أهمية الكشف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وهى كما يأتى:

١- أنه حينما لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم؛ إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة والتوترات النفسية، وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية.

٢- أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية والاضطرابات المعرفية أو الأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها؛ نكون قد أسهمنا إسهاماً معادلاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

٣- أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعيًا بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعارًا بانعكاسات ذلك على البيت، وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي وانعكاسات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ١٠٥).

ومن الجدير بالذكر أن التحديد، أو التشخيص المبكر لصعوبات التعلم يعد من الممارسات الواعدة التي تتسم بالعديد من المزايا حيث غالباً ما يتبعه التدخل المبكر وهو يؤدي بالضرورة إلى الوقاية الفعالة سواء الوقاية فى المستوى الثانى أو الثالث؛ إلا أن عيوب التحديد أو التشخيص المبكر ليست بنفس هذا الوضوح حيث ينبغي علينا أن نبذل جهوداً مضنية كي نحدد أولئك الأفراد الذين يتعرضون لصعوبات التعلم في مراحل مبكرة جدًا من حياتهم (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٤٥).

ولذلك ينبغي الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حتى يتم التعرف عليهم مبكراً، لكى نستطيع إعداد برنامج تدخل علاجي أفضل وأيسر للتخفيف من حدة

صعوبات التعلم، مما ينتج عنه ارتفاع مستواهم في التحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية التالية (بطرس حافظ، ٢٠٠٠: ١٢٥).

خطوات تحديد وتقييم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة :

هناك عدة خطوات تمر بها عملية التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم هي:

١- **التحديد:** يتم خلال هذه المرحلة التعرف على الأطفال الذين يعتقد أنهم معرضون لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وذلك عن طريق اختبارات فرز وتصفية معينة؛ عادة ما نحصل من خلالها على معلومات عن الطفل تسهم بشكل كبير فى تقييم مشكلته، وتعتبر هى الأساس لإحالته إلى مختصين كى يقوموا باستخدام مجموعة من الاختبارات أكثر تخصصاً، وأكثر دقة حتى نحصل على كم من المعلومات الإضافية عن الطفل تمكننا من تقييم حالته بصورة أكثر دقة، وبالتالى التوصل إلى تشخيص دقيق لتلك الحالة(عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٧١).

٢- **المسح أو الفرز الأولى:** تعمل هذه المرحلة على دراسة الذين يحتاجون إلى متابعة حالاتهم، وذلك بهدف تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى مزيد من الفحص وتوفير خدمات التربية الخاصة التي يحتاجون إليها، حيث يتم دعوة العديد من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات للحصول على فحوصات للسمع والبصر والمقدرة على النطق و الكلام، كما يتم الكشف عن المهارات الذهنية العليا كالإصغاء والتركيز والتمييز والذاكرة، والمهارات الحركية الدقيقة والغليظة، والمقدرة على العناية بالذات والاتصال والتفاعل مع الآخرين (Lerner, 1997: 265).

٣- **التشخيص Diagnosis:** بعد أن يتم الحصول على المعلومات اللازمة عن الطفل خلال المرحلة السابقة يتم الاستفادة بمثل هذه المعلومات خلال المرحلة الراهنة فيتم التحديد الدقيق لجوانب القصور التي يعاني الطفل منها، ويتم تحديد مشكلته على وجه الدقة، ويتم تصنيفه وفقاً لنمط صعوبات التعلم الذي يعاني منه، وتحديد إمكانية استفادته من خدمات التربية الخاصة حتى يتم اختيار برنامج التدخل المناسب أو الخطة التربوية الفردية المناسبة (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٧٣).

وتعتبر عملية التشخيص مرحلة هامة في برامج التدخل المبكر، حيث القرار المناسب بشأن الطفل، كما أن التشخيص يفيد في تحديد الوصفة العلاجية التي يتم استخدامها في العلاج، وأيضًا في بناء المناهج التي تتناسب مع هؤلاء الأطفال، وكلما كانت نتائج التشخيص جيدة أدى ذلك إلى بناء نماذج جيدة (Gupta & Coxhead, 1990: 172).

٤- **التقييم Evaluation**: وما إن نصل إلى هذه المرحلة حتى نجد أن محور الاهتمام فيها ينصب بصفة أساسية على تحديد مدى حاجة الطفل إلى التربية الخاصة وما يرتبط بها من خدمات وهو الأمر الذي يتضح من خلال اللجوء إلى برنامج معين للتدخل المبكر، أو إلى خطة تربوية فردية محددة فضلاً عن تحديد الفترة الزمنية التي ينبغي أن يتم خلالها تقديم هذا النوع من التربية الخاصة، أي تحديد ما إذا كان سيتم تقديم هذا الأمر بصفة مؤقتة أي لفترة زمنية محددة وينتهي الأمر بعدها، أم أن ذلك سوف يستمر بصفة مستمرة (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٧٣).

٥- **تقــويم البرنــامج**: يقصد بتقويم البرنـامج الحكـم علـى مـدى تقـدم الطفـل، وفـي هـذه المرحلـة يـتم العمـل علـى تحديـد فيمـا إذا كـان الطفـل بحاجـة إلـى البقـاء فـي إطـار التربيــة الخاصــة، أو الخــدمات التــي قــد يحتاجهــا، وأي المهــارات قــد تحســنت بالفعـل وأي مـن هـذه المهـارات مـا زالـت تحتـاج إلـى تحسـن، كـذلك يهـدف التقـويم إلـى إعـداد الخطة المستقبلية للتدخل (Lerner, 1997: 265).

أوجه قصور برامج تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة:

يرى ألتون Alton أنه على الرغم من الفوائد الكبيرة التي تحققها برامج التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، إلا أن هذه البرامج يكتنفها الكثير من العيوب منها:

١- المشكلات المتعلقة بصدق الطرق المستخدمة في تحديد وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاختبـارات والأدوات المسـتخدمة فـي التشـخيص المبكـر للأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم ليسـت لـديها القدرة علـى قيـاس الجوانـب المختلفـة لنمـو الطفـل، والمهـارات الجديـدة المكتسبة، إضـافة إلـى أن معظـم الاختبـارات تحتـوي علـى عـدد قليـل مـن المفردات.

٣- أن المنافع التي يحصل عليها الطفل من التعرف المبكر قد لا تتكافأ مع التأثيرات السلبية الناتجة عن كون الطفل معوقاً تعليمياً.

٤- إن الصـعوبات التـي تتـراوح مـا بـين البسـيطة إلـى المتوسـطة أكثـر صـعوبة فـي اكتشـافها مـن الصـعوبات الشـديدة، لـذلك تعـد صـعوبات الـتعلم أكثـر صـعوبة فـي تشخيصها من الصعوبات الأخرى الشديدة.

٥- النضج والاختلافات النمائية التي تحدث بقوة خلال هذه المرحلة المبكرة من حياة الطفل تمثل صعوبة في تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة أو تأخر نمائي، وسوف يتضح ذلك في السنوات اللاحقة.
٦- قد يتم تشخيص طفل باعتباره يعاني من صعوبات نمائية بطريق الخطأ مما يؤثر سلبياً على الناحية الانفعالية للطفل ولأسرته (محمود الطنطاوى، ٢٠٠٦).

وفى ضوء هذا تم مراعاة مثل هذا القصور فى الاكتشاف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة؛ بإعداد مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى، يقوم الطفل بنفسه بتنفيذ المهام الخاصة به، وليس بالاعتماد على تقارير معلميه؛ مراعاة لمزيد من الدقة فى التشخيص ليس ذلك فقط؛ بل تم استخدام الاختبار النمائى للإدراك البصرى أيضاً فى الكشف عن هؤلاء الأطفال وكانت من شروط اختيار العينة هو أن يجمع الطفل بين تلك الصعوبات الصوتية والبصرية؛ باعتبار أن مهارات الوعى الصوتي والإدراك البصرى تعد من أكثر المهارات ارتباطاً بالناحية الأكاديمية، وذلك لأن أغلب أسباب صعوبات القراءة والكتابة تنشأ من مشكلات فى الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والتمييز السمعى والبصرى والمهارات الحركية.

وبعد العرض السابق للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، سوف يتناول الباحث فى الصفحات التالية اثنين من المهارات التى يؤدى القصور فيهما إلى حدوث صعوبات تعلم القراءة والكتابة فى المراحل الدراسية الاحقة، وهما مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى.

الوعي الصوتي: Phonological Awareness

الأصوات اللغوية رموز ذوات دلالات، ومن الممكن أن تدرس هذه الأصوات باعتبارها وحدات صوتية مجردة منعزلة عن سياقاتها، فيتركز البحث على بيان مواضع نطق هذه الأصوات وصفاتها فى لغة معينة، وهذا البحث الصوتى هو ما يطلق عليه مصطلح (Phonotics) أى علم الأصوات، وقد يُدرس الصوت اللغوى باعتباره وحدة فى نسق صوتى، فتهتم الدراسة ببيان الأشكال المختلفة التى يتشكل بها الصوت، وكذلك بيان وظائفه وقيمه ويطلق على هذه الدراسة مصطلح (Phonology) أى علم وظائف الصوت (مصطفى قطب، ٢٠٠٩ : ٦٤).

ويرجع أهمية تعلم الوعي الصوتي كونه مطلب سابق للقراءة والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهيئتها في وقت مبكر من نمو الطفل لأن غيابها قد يؤدي إلى بداية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات الجانبية السلبية، فإذا كان هناك سبب مجرد لصعوبة القراءة فإنه يمكن أن يكون الوعي الصوتي، وأن النمو البطئ في هذا المجال يؤخر ظهور التقدم في تجزئة الرموز، ويبدأ في بروز التفاعل بين الفشل في التحصيل ومشكلات الدافعية، كما أن تعلم الوعي أو الإدراك الصوتى للأطفال يعد أمرًا ضروريًا في هذا الإطار وهو ما يؤدي إلى تباين قدرتهم على القراءة وذلك وفقًا لمستوى مهاراتهم، وعلى هذا الأساس فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أو ممن تصدر عنهم بعض السلوكيات التي تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات تعلم لاحقه يعانون في الأصل من قصور في تلك المهارة (ألن وهيج، ١٩٩٨: ١٤١).

كما أن الضعف في اكتساب المهارات الصوتية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين صوت الحرف وإدراكها كرمز كتابي، يؤدي إلى بعض مظاهر صعوبات التعلم، وضعف مهارات الوعي الصوتي على مستوى التوليف والتحليل الصوتي، إنما يعود في الأساس لعدم اكتساب هؤلاء الأطفال القواعد التي تحكم ربط شكل الرمز بصوته على مستوى الحرف والكلمة ويبدو ذلك في صعوبة التهجي(Harm & Seidenberg, 1999).

وعلى هذا يعتبر القصور في مهارة الوعي الصوتي العامل الأساسي لصعوبات تعلم القراءة؛ فالطفل الذي لا يستطيع إدراك الكلمة وتمثيل أصواتها بالتعرف على وظيفة صوت كل حرف في تشكيل صوت الكلمة، سوف يعاني من صعوبة في التعلم(Joanisse et al., 2000).

تعريف الوعي الصوتي:

يعرف كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٣١) الوعى الصوتى بأنه دراسة الأصوات الأساسية التي تتجمع معاً لتكون الكلمات والجمل في لغة ما، وكذلك القواعد التي تحكم تجمع الأصوات ووحدات الصوت الأساسية للغة.

أما ألن وهيج (١٩٩٨: ١٣٩) فإنهما يشيران إلى الوعي الصوتي بأنه وعى الفرد بالوحدات الصوتية والقدرة على التعامل معها في مستوى الكلمة وبشكل خاص الوعي بالأصوات كما هي ممثلة فى الرسم الهجائي.

ويعرفه تورجيسين وماتشس Torgesen & Mathes (١٩٩٨) بأنه حساسية الفرد أو وعيه بالبناء الصوتي للكلمات في اللغة. وهو يتضمن القدرة على الملاحظة، والتفكير، والتعامل مع الأصوات المفردة في الكلمة .

كما يُعرف الوعى الصوتى بأنه الإدراك أو الفهم الذي تحدثه الأصوات الفردية للغة أي إيقاع الحروف من حيث المنطوق والأصوات والدلالات، والتي تتجمع معاً لتكون الكلمات التي نكتبها أو نقرأها، والتي تمثل المطلب الأساسي للقراءة (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٣٨٣).

ويُعرف بأنه الوعي الدقيق بالوحدات المجردة التي تكون الكلمات المنطوقة، بما في ذلك الأصوات والمقاطع، ووحدات البداية والنهاية في الكلمات، ويعد الوعي الصوتي أحد المتطلبات السابقة لاكتساب مهارة القراءة (Rvachew et al., 2003).

ويعرفه عادل عبدالله (٢٠٠٨ : ١٣٥) بأنه بمثابة فهم الأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغة الشفوية إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها من هذا المنطلق.

ويعرف عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى (٢٠١١: ١٢٠) الوعى الصوتى على أنه يتضمن تلك المهارات المتعلقة بالقدرة على التعامل مع تركيب بنية الصوت فى اللغة باعتباره شكلاً متميزاً عن معناه، ويتضمن الوعى الصوتي كل من الاستماع Listening، والوعى الفونيمي Phonemic Awareness، والوعى بالمقاطع،Syllables Awareness ووعى الكلمات والجمل Word and sentence Awareness.

ويعرف الباحث الحالى الوعى الصوتى إجرائيًا بأنه قدرة الطفل على التمييزالسمعى وإدراك التنغيم أوالسجع، وتقسيم الجملة إلى كلمات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى القدرة على تجزئة وضم وتسمية الأصوات لتكوين الكلمة.

تطور الوعي الصوتي لدى الأطفال:

من المعروف أن الأطفال العاديين أي ممن لا يعانون من أي صعوبات تعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعي الصوتى خلال سنوات ما قبل الدراسة، أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الصوتى فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ٩٢).

فبالرغم من أن إدراك الأصوات والقواعد اللغوية ينمو ويتمايز بصورة طبيعية عند معظم الأطفال؛ إلا أن المعارف والمهارات الضرورية لاستخدامات اللغة المنطوقة تتأثر لدى الأطفال الذين تبدو عليهم مظاهر اضطراب في إدراك الصوتيات أو قصور فيه (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٣٨٣).

وتشير سهير كامل (١٩٩٣، ٦٩) إلى أن النمو السمعي يتطور منذ ميلاد الطفل حيث يستجيب للأصوات الحادة والمفاجئة ولا يستجيب للأصوات الخافتة، ثم يتطور به النمو السمعي فيميز الدرجات المختلفة للأصوات المتباينة، وتنمو حاسة السمع كلما زاد سن الطفل.

ويعتبر التمييز السمعي مهمًا وضروريًا لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية، وأن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة، أو بين المقاطع والكلمات، يسبب صعوبة فهم اللغة الشفهية وكذلك التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات التمييز السمعي غالباً ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية (طاهرة الطحان، ٢٠٠٣: ١٥).

أما في مرحلة المناغاة فيطلق الطفل أصواتًا تشكل عينة من أصوات الكلام كافة؛ فإن كلماته الأولى تكون في أحيان كثيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين ويتألف كل مقطع من ساكن وحركة، وغالبًا ما تكون السواكن أمامية مثل الباء والميم، أما الحركات فغالبًا ما تكون خلفية مثل الهمزة (هدى الناشف، ١٩٩٨: ١٥).

وقد أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة كارول وآخرين Carroll et al., (٢٠٠٣) ودراسة بوتيس وآخرين Boets et al., (٢٠٠٧) أن الأطفال فى سن الرابعة من العمر (والذين لا يعانون من اضطرابات في النطق) لديهم صور صوتية متناسقة مبنية على أساس حصيلتهم اللغوية، وهم قادرون على التقليد اللفظي وتقسيم الكلمات إلى مقاطع وكذلك إدراك السجع والبداية وأن هذه المهارات تنمو لديهم مبكراً عن إدراكهم للفونيمات.

وعندما يصل الأطفال إلى سن أربع أو خمس سنوات يميزون الفروق في الفونيم الواحد في الكلمات، ولكن لو سُئل عما حدث من تغيير في بداية الصوت فإنه لا يستطيع أن يشرح لفظيًا ماذا يعني بالبداية الصوتية (طاهرة الطحان، ٢٠٠٣: ٣٨).

أهمية الوعي الصوتي:

ترجع أهمية الوعي أو الإدراك الصوتى إلى أنه يعد ضروريًا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، وأن بوسعنا أن نضم تلك الفونيمات معًا كي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٤١).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية مهارة الوعي الصوتي، خاصةً من بداية تعليم القراءة وذلك على المستوى العالمي لأي لغة، وهذه الدراسات أكدت على العلاقة الإيجابية بين تنمية الإدراك الصوتي ونمو مهارات القراءة المبكرة، وأن هذه المهارة من أهم مهارات التمثيل اللغوي اللازمة لتطوير التعلم الذاتي للقراءة، ويبدو أثر الوعي الصوتي من خلال القدرة على تهجي الكلمة غير المألوفة داخل نص قرائي، كذلك يعتبر الوعي الصوتي من جانب أطفال الروضة مسئولاً عن جانب كبير من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يتعرضون لها عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية (Boets et al., 2007 ; Plaza et al., 2007 ; Mcknight et al.,2001; Carroll et al.,2003).

لذلك فإن الأطفال الذين يفتقرون إلى الوعي الصوتي هم الأكثر احتمالاً لتعرضهم للفشل القرائي، وقد بينت العديد من الدراسات المستعرضة أن الأداء على المهام التي تقيس الوعي الصوتي في مستوى الروضة والصف الأول هي منبئات قوية بالتحصيل القرائي، كما أنه من المحتمل أن يُسهل الوعي الصوتي تعلم القراءة وبدون الوعي الصوتي يكون من الصعب فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها، وربما تسبب مشكلات الوعي الصوتي عدم قدرة الأطفال على تجزئة الرموز مما يؤدي إلى ضعف في تعرف الكلمة واستراتيجيات التهجئة (ألن وهيج، ١٩٩٨ : ١٤١) .

وعلى ذلك فإن العمل على تنمية مهارة الوعي الصوتي للأطفال له فاعلية كبيرة في تنمية وتدعيم القراءة المبكرة، ويساعد الأطفال على أن يصبحوا قادرين على التعرف على كل صوت لفظي من خلال كلمة، ويميزوا عدد هذه الأصوات التي سمعوها، ويتمكنوا من دمج مقاطع الكلمات مع بعض(لسلي مندل، ٢٠٠٤: ٢٥٤).

ويذكر كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٢٨٠) أن بعض الباحثين قد توصل إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الذاكرة المتسلسلة السمعية وصعوبات القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الأصوات المسموعة، ومزجها يظهر أن لديهم صعوبات أكبر في تعلم القراءة.

ومن جهة أخرى فقد كشفت نتائج دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٧) عن أن تقديم برنامج للتدخل المبكر لأطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية (ومن بينها قصور الوعي الصوتي) من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق بعض التحسن من جانبهم في اللغة العربية بما تتضمنه من قراءة وكتابة، وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي فيها، مما يؤكد أهمية الوعي الصوتي في هذا الإطار.

علاقة الوعي الصوتي باكتساب مهارات القراءة والكتابة:

العلاقة بين الوعي، أوالإدراك الصوتى من ناحية والقراءة من ناحية أخرى ليست دائماً علاقة أُحادية أي تسير في اتجاه واحد، ولكنها في الواقع تعد علاقة تبادلية في طبيعتها إذ أن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به حيث تعتمد القراءة المبكرة على فهم التركيب الداخلى للكلمات، وبالتالي فإن العمل على تنمية مهارات الوعي أو الإدراك الصوتى للأطفال له فاعليته الكبيرة في تنمية وتدعيم القراءة المبكرة (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٤٢).

وبالتالى فإن العلاقة بين الوعي الصوتي واكتساب القراءة والتهجي علاقة قوية وأن مهارات الوعي الصوتي مرتبطة بمهارات الترميز والقدرة الأولية على القراءة، وبالتالي فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة؛ كالقدرة على التنغيم وتقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات بالإضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

وبالتالي نستنتج أن العلاقة بين الوعي الصوتي وصعوبة القراءة والكتابة تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

١- بُعد سببي بحيث أن ضعف الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة.

٢- بُعد تنبؤي بحيث أن مستوى الوعي الصوتي لدى الطفل في المرحلة المبكرة يُعد مؤشراً دالاً على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة.

٣- بُعد علاجي بحيث أن دعم القدرات الصوتية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يُسهم إلى حد كبير في معالجة صعوبة القراءة والكتابة.

كما يؤكد ستانوفيتش وآخرون Stanovich et at., (١٩٨٤) على أن المهام التي تتضمن مضاهاة الحروف الساكنة الأولى والأخيرة، وحذف الحروف الأولى واستبدالها، وتحديد الحروف الساكنة الأولى والأخيرة المختلفة، وتسمية الحرف الساكن الناقص هي المؤشر الأفضل للقدرة على القراءة من خلال مقاييس المعرفة العالمية ومهمة الاستعداد للقراءة.

كما أن هناك علاقة دالة بين مهارات التحليل الصوتي والقدرة على القراءة باعتبار أن تلك المهارات هي التي تسهم في فك شفرة الكلمات غير المألوفة وإعادة التشفير الصوتي، وأنها المسئولة عن فاعلية ونوعية التمثيلات الصوتية المتضمنة في الذاكرة (Hansen & Bower, 1994).

المهارات والمستويات الخاصة بالوعي الصوتي:

يوجد بعض المهارات الخاصة بالوعي الصوتي وأن القصور في هذه المهارات يؤدي إلى صعوبات القراءة والكتابة، لذلك كان التدرب على هذه المهارات أو المستويات أمرًا ضروريًا، ويؤكد ذلك محمد جاد (٢٠٠٣ :٦١) حيث يرى أن الإبدال والحذف والإدخال والتقديم والتأخير للأصوات وتكرار قراءة الجمل، هي من صفات سلوك الأطفال القرائي للتغلب على صعوبات القراءة. وبالتالي فإذا تم التدرب على هذه المهارات في مرحلة رياض الأطفال فإن ذلك يقلل من الآثار السلبية لصعوبات التعلم في المراحل اللاحقة.

ويشير عادل عبدالله (٢٠٠٨ : ١٣٨-١٣٩) إلى خمس مهارات أو مستويات للوعي الصوتى، ويرى أنه لكي يقوم الطفل بما نطلق عليه اللعب بالكلمات أي الحصول على كلمات جديدة من خلال تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتألف منها وضم الأصوات؛ فلابد أن يمر بهذه المستويات الخمسة والتي تتمثل في:

١- **تجزئة الجمل:** أي القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات وتمييز كل منها.
٢- **الأغاني المنغمة:** التي تشتمل على السجع أو الأغاني البسيطة.
٣- **تجزئة وضم الفونيمات المستقلة:** أي تجزئة الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معاً لتكوين كلمات.
٤- **تجزئة الكلمات إلى مقطعين وضمهما معاً:** يمثل النصف الأول بداية الكلمة onset ويمثل النصف الآخر السجع rime.
٥- **تجزئة المقاطع وضمها:** أي أن الكلمة تتألف من أصوات أو فونيمات يمكن تناولها عن طريق التجزئة أو الضم أو إبدال فونيم أو أكثر للحصول على كلمات جديدة.

ويرى **فتحي الزيات** (١٩٩٨ : ٣٥١-٣٥٢) أن هناك بعض المستويات اللازمة لتحقيق النجاح في المراحل الأولى للقراءة؛ حيث يجب على الطفل أن يتدرب على سماع نطق أصوات الحروف المفردة للغة، كما يجب التأكيد على أن الكلمات تتكون من حروف وهذه الحروف تتمثل على شكل فونيمات أو أصوات ولكي يتم تنمية الوعي الصوتي لابد من التدريب على ذلك من خلال:

١- **استخدام الأغاني الشعرية للأطفال:** اقرأ أغاني شعرية مسجوعة للطفل، انظر إلى الصور واكد على العناصر التي تؤدي إلى قوافي حيث يستمتع الأطفال بتكرار الأغاني الشعرية ذات القوافي أو النهايات المسجوعة، ثم توقف فجأة عن ذكر الكلمة التي تكمل السجعة واترك الطفل يكملها ويرددها بنفسه.

٢- **استخدام الكلمات المسجوعة:** يمكن أن تكون الكلمات لعبة ممتعة بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة، فأغاني السجع والأغاني الشعرية مصادر ذات قيمة لتنمية الوعي والانتباه السمعي ومعرفة أصوات الكلام.

٣- **حذف بعض الأصوات:** في هذا النشاط يتعلم الأطفال الكلمات ثم حذف حرف واحد منها، ويطلب منهم نطق هذه الكلمات دون الحرف مثل : **ز....افة – فـ....ل – أ....د – نـ ...... ر – غـ....ال .**

٤- **أصوات أو حروف البداية:** في هذا النشاط يتم التأكيد على حروف أو أصوات البداية ويطلب من الطفل أن يذكر بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات أو الحروف.

٥- **مزج الأصوات:** في هذا النشاط تذكر الكلمة أمام الطفل وتنطق أصوات حروفها، ثم يطلب من الطفل عمل مزج لهذه الأصوات مثل **(ش/ج/ر/ة)** و **(م/د/ر/س/ة)** ...... الخ.

تقييم مهارات الوعي الصوتي:

يعد تقييم الوعي الصوتي من الأمور الضرورية ذات الأهمية وخاصة في مرحلة الروضة، وذلك من أجل التعرف على أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة وكذلك الوقوف على مدى التطور الذي يحرزه هؤلاء الأطفال حين يتم تدريبهم على مثل هذه المهارات، وسوف نذكر بعض الأمثلة لأكثر هذه المقاييس استخداماً وهي ما يلي:

١- اختبار القدرات الصوتية:

Phonological Abilities Test (PAT); Muter, Hulme & Snowling, 1997 .

وهو من المقاييس التي تستخدم مع الأطفال من سن ٤–٧ سنوات وذلك للتعرف على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات القراءة، كما يمكن أن يستخدم مع الأطفال الأكبر سنًا الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لتقييم طبيعة ومدى ضعف الوعي الصوتي.

٢- اختبار الوعي الصوتي لأطفال الروضة:

Test of Phonological Awareness – Kindergarten (TOPA-K)

أعد هذا المقياس **تورجيسين وبريانت Torgesen & Bryant**(١٩٩٤).

ويتكون هذا المقياس من ١٠ بنود يحتوي كل بند على ثلاث صور يقوم الطفل بالتعرف على كل منها، وتحديد الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت الموجود في البند، بالإضافة إلى وجود ١٠ بنود أخرى يحتوي كل منها على أربع صور يقوم الطفل بالتعرف على كل منها، وتحديد الكلمة التي يختلف الصوت الأول فيها عن الكلمات الثلاث الأخرى مع العلم بأن المقياس يتم تطبيقه على مجموعة صغيرة من الأطفال تتراوح ما بين ٦-١٠ أطفال، وليس هناك وقت محدد للإجابة، ويستخدم هذا المقياس لتحديد قدرة الطفل على تجزئة الكلمات من خلال إتباع التعليمات المحددة لذلك (Torgesen & Mathes, 1999 :13) .

٣- مقياس التهجي غير المرتبط بكلمات حقيقية Non-word Spelling Measure

أعد هذا المقياس تورجيسين ودافيس Torgesen & Davis (١٩٩٦) بهدف التعرف على أطفال الروضة الذين يتميزون بقدرتهم على القيام بتجزئة الكلمات ودمجها معاً وذلك كمؤشر للوعي أو الإدراك الفونولجي، وتحديدهم بصورة دقيقة على أثر ذلك، ويتألف هذا المقياس في الأساس من خمس كلمات غير حقيقية أي أنها لا تمثل في الواقع كلمات ذات معنى، وتتمثل هذه الكلمات في كل من الكلمات الخمس التالية (Fag – rit – mub – gof – pid) ويتم تطبيق ذلك المقياس على مجموعات صغيرة من أطفال الروضة، ويحصل الطفل على درجة مقابل كل فونيم يعرفه ويحدده بصورة صحيحة (عادل عبد الله، ٢٠٠٨: ١٨٤-١٨٥).

٤- اختبار تجزئة الفونيمات ليوب- سنجر : Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation

أعد هذا الاختبار يوب وسنجر Yopp & Singer (١٩٩٥)، وهو من الاختبارات المحددة بوقت ويتم تطبيقه فردياً وذلك من خلال مدة تتراوح ما بين ٥-١٠ دقائق، ويتضمن الاختبار (٢٢) مفردة بهدف التعرف على قدرة الأطفال على تجزئة الفونيمات حيث يقوم الطفل بنطق كل صوت في الكلمة أو مقطع بشكل منفصل عن الآخر وعندما ينطق كل الفونيمات التي تتضمنها الكلمة يحصل على درجة، وينال الطفل تغذية مرتدة حول أداءه ثم يقوم الفاحص بجمع درجات الطفل في الاختبار ويحدد مستواه على ضوئها كما يقرر أيضاً المهام التي يجب أن يتدرب عليها على أثر ذلك، وقبل عرض الطفل على الاختبار، يتم تدريبه على أمثلة إيضاحية للمطلوب أداءه.

٥- اختبار ترابط الأصوات للوعي الصوتي:

Sound linkage Test of Phonological Awareness

ويتضمن الاختبار مهام الإدراك والسجع والإيقاع، وضم الأصوات وإبدال الفونيمات لإنتاج كلمات جديدة وهو يمكن استخدامه كاختبار يمثلا محك مرجعي (criterion – referenced test)، وكذلك يمكن أن يستخدم لتشخيص الأطفال المعرضين لخطر الفشل في تعلم القراءة At risk reading failure (Hatcher & Snowling, 2002).

٦- اختبار الوعي أو الإدراك الفونولوجي:

أعد هذا الاختبار عادل عبد الله (٢٠٠٥) ويتضمن هذا الاختبار (٢٠) عبارة تمثل المهارات الفرعية للإدراك الصوتى، ويتم الإجابة عليها بنعم أو لا وتقوم معلمات الروضة بتطبيق ذلك الاختبار.

فهناك العديد من السلوكيات التي يمكن من خلالها أن نحكم على مستوى الوعي أو الإدراك الصوتى لطفل الروضة وأن مثل هذه السلوكيات إنما تعكس ذلك في الواقع بشكل واضح، وبالتالي فإن هذه السلوكيات إذا ما عكست وجود قصور في هذا الأمر فإنها آنذاك تعد في أساسها من المؤشرات التي تدل على إمكانية تعرض ذلك الطفل لصعوبات تعلم لاحقة ولذلك فنحن يجب أن نبحث عن مدى انطباق مثل هذه العبارات على الطفل، وتحدد ذلك بصورة دقيقة لأن انخفاض درجة الطفل عن ٥٠% يُعد في الواقع من المؤشرات الدالة على إمكانية تعرضه مستقبلاً لصعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠٠٨: ١٤٣-١٤٤).

تعليم الأطفال الوعي الصوتي وتدريبهم عليه:

يلعب الوعي الصوتي دورًا أساسيًا في التحليل القرائى المبكر، كذلك الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات، فالأطفال لديهم القدرة على استعمال اللغة المنطوقة وفهمها دون تدريب فى حين أن الوعي الصوتي – على خلاف ذلك – لا يُطور تلقائيًا، وإنما يحتاج إلى تعليم مباشر نظرًا لإرتباطه بالقراءة والتهجي، وبالتالي كان من الضروري عند التخطيط لأنشطة الوعي الصوتي النظر إلى توجيه انتباه الطفل للصوت الذي يُدرب عليه والتأكيد على تدريبات التحليل والتركيب للكلمات وذلك في صورة تتسم بالتشويق والمتعة واللعب.

كذلك كان من المهم أن نصل بالطفل إلى أن يميز الأصوات الخاصة بالحروف الأبجدية، وترتيب هذه الأصوات في كلمة ما، وقد يساعد على ذلك نطق الكلمات ببطء شديد وبصوت

واضح والوقوف قبل نهاية الكلمة، وخاصة المألوفة لدى الطفل، وتشجيع الطفل على تخمين الحرف المتبقي لتكتمل الكلمة، وسؤاله عن أي الأصوات تأتي في الأول وأيها في نهاية الكلمة، فكلها خبرات تقرب الطفل من عملية القراءة (هدى الناشف، ١٩٩٨: ٥٦).

وهناك مجموعة من المقترحات لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة، تتمثل في:

١- يجب على كل من الوالدين والمدرس تعليم الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين أصوات الحروف ونطقها، والأنماط البصرية (شكل الحروف) لها عبر الكلمات سواء كان ذلك في أول الكلمة أو في وسط الكلمة أو في آخر الكلمة.

٢- يجب على المعلم أن يقدم تحليلاً لغويًا للحروف الأبجدية بالصوت والصورة، مع إعطاء صورة سمعية منطوقة لمزج أصوات الحروف ودعم تقدم الطفل في نطق مجموعات متزايدة من الكلمات.

٣- يجب على المعلم أن يستخدم التكنيكات التي تجعل أصوات الحروف أكثر محسوسية، كأن تمثل الحروف أو المقاطع بمكعبات يستخدمها الطفل في عمليات الإضافة، والحذف، كما يجب على المدرس مساعدة الطفل على إنشاء تراكيب لكلمات متعددة المقاطع، مع تلوين كل مقطع بألوان مختلفة ودعم محاولات الطفل على التمييز بينها وكذلك في ترتيب الحروف والمقاطع والكلمات (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٤٨٩).

وفي هذا الصدد يؤكد كل من بيرنستين وتيجرمان Bernstein &Tiegerman (١٩٩٣: ٥) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام باعتبارها المميزة للكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع ثم كلمات ثم جمل. والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها.

كما أنه يمكن تدريب الأطفال على التمييز بين المتشابه وغير المتشابه من الأصوات؛ كأن نكلفهم بنطق أسماء لأشياء تبدأ بحرف الألف مثل (أرنب – أسد)، أو تبدأ بحرف الباء مثل (بيت – بطة – بنت)، أو التمييز بين نطق السين والصاد في كلمات مثل (ساعة – صابونة) وعلى أن تقف المعلمة عند الحرف المطلوب وتكرره ثم يكرره الأطفال ثم تطالبهم المعلمة بكلمات تبدأ بنفس الصوت (ثناء الضبع، ٢٠٠١: ٢٣).

كذلك قدم لنا كلاً من سيسيل ميرسر، وآن ميرسر (٢٠٠٨: ٥٢٧) بعض الأنشطة المفيدة فى تنمية مهارة الوعى الصوتى تعرف باسم أنشطة الوعى الصوتى فى مستوى ما قبل القراءة Prereading activities phonological awareness، تشمل أنشطة الوعى

الصوتى الخبرات الخاصة باللغة المنطوقة كما تساعد على زيادة المعرفة بالكلمات والمقاطع والبدايات والسجع والفونيمات كوحدة للغة، وتقدم أنشطة المعرفة الصوتية التالية، فى أغلب الأحوال على هيئة نظام متسلسل، ومن ثم فإن أنشطة الكلمة تأتى فى المقدمة يليها أنشطة المقطع والبداية والسجع والفونيم، وهذه الأنشطة هى :

١- اذكر ثلاث كلمات واجعل الطفل يختار الكلمة الشاذة على سبيل المثال، الكلمة الشاذة من الكلمات التالية (تراب – غراب – شنطة) .

٢- اذكر عبارة، أو جملة واجعل الطفل يشير إليها، أو يعمل علامات بقطعة من الطباشير، أو يحرك القلم للإشارة إلى عدد الكلمات المنطوقة .

٣- اذكر كلمتين واسأل الطفل للإشارة إلى ما إذا كانت الكلمتان لهما نفس الصوت.

٤- اذكر مقطعين واجعل الطفل يدمجهما فى كلمة واحدة (على سبيل المثال يو/ سف/ (يوسف)، و/ لد / (ولد) .

٥- اذكر كلمة واجعل الطفل يعين أو يقوم بعدَّ المقاطع فى الكلمة .

٦- اذكر كلمة تتكون من مقطعين واجعل الطفل يقوم بتقطيع الكلمة إلى مقاطع، واستخدام أسماء أصدقاء الفصل هو أحد الأشكال الرائعة لهذه المهمة .

٧- اذكر أربع كلمات واجعل الطفل يختار الكلمة التى لاتتسق مع الكلمات الأخرى على سبيل المثال (بلال- هلال – نجار – جبال).

٨- اجعل الطفل مشاركاً فى أنشطة التطابق مثل إتاحة كلمة تتطابق مع كلمة يتم إملاؤها أو تصنيف الصور التى تتطابق أسماؤها، وعندما تكون هناك كلمة معينة فى فصيلة ما، اطلب من الطفل إدراج الكلمات الأخرى التى تنتمى لنفس الفصيلة فى قائمة وعمل دائرة على الأجزاء المتشابهة فى الكلمات المتطابقة .

٩- اذكر الأجزاء الصغيرة للكلمة واجعل الطفل يضع تلك الأجزاء معاً (دمجهم) لتكوين الكلمة كاملة (على سبيل المثال: شن/ طة / (شنطة)، قر/ د/ (قرد)، واستخدام دمية يمكن أن تكون طريقة مسلية لتقديم هذا النشاط، والدمية يمكن أن تحكى قصة، وأحياناً تقوم بالنطق الخاطئ لكلمة من خلال تقطيعها إلى فونيمات حتى يقوم الأطفال بتصحيح الكلمة للدمية .

ويشير يوب ويوب Yopp & Yopp (٢٠٠٠) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعى الصوتى للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الصوتى.

كما أوضحت بعض الدراسات عدد من التعليمات التي يجب مراعاتها عند تنمية مهارة الوعي الصوتي لدى الأطفال أهمها:

١- يجب أن تكون المهام المتعلقة بتنمية مهارات الوعي الصوتي مناسبة للطفل، فيجب أن تكون مرتبطة بحياة الطفل، ولابد أن تكون مثيرة ومرحة وتأخذ أسلوب اللعب.
٢- يجب استخدام أصوات الحروف وليس أسماء الحروف.
٣- التدريب على نطق صوت الحرف في أماكن مختلفة داخل الكلمة.
٤- التدريب على التعرف على صوت الحرف في بداية الكلمة يكون أسهل من التعرف عليه في نهاية الكلمة أو في وسطها.
٥- يجب استخدام أصوات الحروف المتحركة (أ – و – ي) عند تنمية مهارة الضم الصوتي واستخدام أولاً صوت حرفين (ساكن – متحرك)، ثم أصوات ثلاثة حروف (ساكن – متحرك – ساكن) (Stewart, 2004) .

وفضلاً عن ذلك فإن بإمكاننا أن نلجأ إلى ألعاب الكلمات ويتم في الغالب تقسيم أو تصنيف تلك الألعاب إلى ثلاث مجموعات وذلك على النحو التالي:

١- تقوم المجموعة الأولى من هذه الألعاب في الأساس على تجزئة الكلمات Segmenting التي تتألف منها الجملة، أو حتى تلك الكلمات التي يتم عرضها على الطفل وتقديمها له ككلمات مستقلة، وبذلك فإن تلك المهام والأنشطة التي تضمنها هذه المجموعة تعتمد على مثل هذا الأمر كليةً.
٢- تقوم المجموعة الثانية منها على ضم أو مزج Blending هذه الكلمات معًا من جديد أو ضم تلك الفونيمات التي يكون قد تمت تجزئتها من قبل.
٣- تعتمد المجموعة الثالثة من الألعاب في الأصل على حذف بعض الفونيمات من الكلمة، أو إضافة فونيمات أخرى جديدة عليها، أو استبدال بعض الفونيمات المتضمنة بغيرها وهي الأمور التي تؤدي إلى الحصول على كلمات جديدة في كل مرة (عادل عبد الله، ٢٠٠٨: ٢٩٤- ٢٩٥) .

كما أورد كارد وديكسون , Chard & Dickson (١٩٩٩) بعض الاستراتيجيات من أجل معالجة المقاطع الصوتية، وهى استراتيجية تعتمد على التعلم التعاونى بين الأطفال على هيئة لعبة تسمى (لعبة التعاون وتخمين الكلمة) وهى كالآتى :

الهدف من اللعبة : أن يتعاون الأطفال فى معرفة الكلمة المقسمة إلى أصوات عند سماعها .

الأدوات : بطاقات مصورة لأشياء من بيئة الطفل مثل (الشمس، المروحة، العلم، الجرس، الثعبان، الشجرة ....)

النشاط : ضع عدداً من البطاقات المصورة أمام الأطفال، ثم أخبرهم بأنك سوف تنطق أصوات الكلمة ببطء وعليهم تدقيق النظر فى البطاقات واستخراج الصورة الصحيحة، مثال :

(ع ع ع ع ل ل ل ل م م م م) مع الأخذ فى الإعتبار إعطاء كل طفل الفرصة قبل سماع الاجابات من جميع الأطفال فى التعرف على الصورة، ثم ينطقها جميع الأطفال بصوت عالٍ .

وهناك لعبة أخرى لتنمية الوعي الصوتى تسمى لعبة (التطابق بين الحروف وأصواتها) حيث يتعلم الأطفال الحرف وإعطاء الصوت المطابق له، ثم استدعاء كلمة تبدأ بذلك الصوت من حصيلتهم اللغوية، ويقدم كل حرف بحيث يكون مصحوباً بصورة لأشياء تبدأ بذلك في تدعيم الصوت / a / كانت تعرض صورة تفاحة / apple / وصورة نملة / ant / وكان من المهم أن يشتمل التعليم على الترابطات بين الحرف والصوت على الحروف القصيرة اللينة، بالإضافة إلى الحروف الساكنة، علماً بأن الحروف اللينة لا تدخل في العادة في نشاطات الاستعدادات التقليدية الخاصة بأطفال الروضة، وأن معرفة الأطفال بالحروف اللينة القصيرة وبعض الحروف الساكنة تجعلهم أقدر على قراءة عدد كبير من الكلمات المنتظمة صوتياً وهجائياً في مرحلة مبكرة من التعليم، مما يساعد الأطفال على تثبيت الارتباطات التي يقومون بتكوينها من الحرف المطبوع ونظيره المنطوق (لسلى مندل،١٩٩٨ : ١٥٣) .

وعلى هذا الأساس نستطيع القول أن التدريب على الوعى الصوتى يقوم فى البداية على استكشاف أصوات الكلام عن طريق الاستماع إليها، والإحساس بها، ويرتبط العنصر السمعى لأصوات الكلام بشكل أكبر بالأنشطة الشفوية الحركية التى يتم إنتاج الصوت عن طريقها، ويقارب الأطفال بين الحروف، أو الرموز ومعرفتهم بأصوات اللغة وكيفية إنتاجها، بما يجعلهم قادرين على عقد ارتباط قوى بين أصوات الكلام المسموع واسم الحرف وشكله (عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى، ٢٠١١: ١٢٤).

الإدراك البصري Visual perception

تمثل الخبرات البصرية المتنوعة أهمية كبيرة فى عملية بناء وتعزيز مفاهيم الأطفال فى سن مبكر عن الأشياء، والمواقف التى توجد فى العالم من حولهم، وتعد هذه المعلومات بمثابة

اللبنة الأولى، والأساس الراسخ الذى تقوم عليه عملية تنمية المهارات المعرفية، واللغوية فيما بعد (ديانا ويليامز، ٢٠٠٤ : ٢٥).

ويلعب الإدراك البصري دورًا جوهرياً في التعليم المدرسي، ويجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات كبيرة في المهام التي تتطلب تمييزًا بصريًا وذاكرة بصرية للحروف والكلمات في مجالات القراءة والكتابة؛ حيث يصعب على الطفل تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريًا رغم أن بصره سليم ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال (نبيل حافظ، ٢٠٠٠: ١١١).

ويعرف مصطفى غالب (١٩٩١: ٦٣) الإدراك بأنه عملية عقلية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء في هوايتها الملائمة، والعقل يقوم بتفسير ما يستقبله، لذا فالإدراك ما هو إلا رد فعل تجاه عدد من المؤثرات الخارجية التي تعطينا الدليل على الانسجام الحاصل بين الكائنات الحية والبيئية التي تعيش فيها تلك الكائنات.

ويعرف سلاتر وبريمنر Slater & Bremner (٢٠٠٣: ٦٤) الإدراك بأنه إحدى العمليات المعرفية التي تنمو مبكراً في الحياة والتي تتضمن وعي التلميذ بالبيئة المحيطة به من خلال الاستثارة الحسية أو عبر الإحساسات متضمناً أنشطة من قبيل التعرف والملاحظة والتمييز، وهذه الأنشطة تمكن من تنظيم وتفسير المثيرات الحسية التي يتم استقبالها.

أما مصطلح إدراكي Perceptual فهو مصطلح يستخدم لوصف العملية التي يقوم المخ من خلالها باختزان معطيات الحواس وتكاملها آلياً، بحيث تمكن الفرد من الوعي بوحدة الأشياء، أو تمكنه من إدراك الشئ ككل لا كأجزاء منفصلة (عبدالرحمن سليمان، ٢٠٠٤: ٢١١).

كما يُعرف الإدراك بأنه قدرة الفرد على القيام بتنظيم المثيرات المختلفة التي سبق انتقاؤها، والتركيز عليها. وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً في إطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة، والتعرف عليها، وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٢٥).

تعريف الإدراك البصري:

ينظر إلى الإدراك البصري على أنه عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية، وتبين أن المستقبلات الحاسة للضوء في الجهاز العصبي لدى الإنسان تشكل حوالي ٧٠٪ من جملة المستقبلات الحسية في كل

الجسم، كما أكدت العديد من الدراسات أن ما يزيد عن ٩٠ ٪ من المعلومات عن العالم الخارجي يأتي عن طريق حاسة البصر وحدها (فؤاد أبوالمكارم، ٢٠٠٤: ٢٥).

يعرف فتحي الزيات (١٩٩٨ :٣٤٠) الإدراك البصري بأنه "عملية تأويل وتفسير المثيرات الحسية وإعطائها المعاني، والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطلت الإدراك".

وعرف السيد سليمان (٢٠٠٣: ٧٤) الإدراك البصري بأنه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحاسي بصري.

ويعرفه الباحث في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه "قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية للأشكال والحروف والتعرف عليها بصريًا والقدرة على فك رموز الكلمة بصرياً، ويتكون الإدراك البصري من العديد من العمليات المعرفية المرتبطة بحاسة البصر مثل التآزر البصرى لليد مع العين، والتمييز بين الأشكال من أرضيتها، وإدراك ثبات الأشكال، والتمييز بين الأشكال ذات الوضع المتطابق وذات الوضع المختلف، والإدراك الجيد للعلاقات المكانية، وتعد هذه المهارات ضرورية في مجالات القراءة والكتابة".

مراحل الإدراك البصري:

تتفق جميع النظريات على أن الإدراك البصري للشكل يمر بثلاث مراحل رئيسية على النحو التالى :

المرحلة الأولى: تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن ملامحه وخواصه التي تميزه.

والمرحلة الثانية: فإن العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من شكل السطح والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته وموقعه وحجمه.

أما **المرحلة الثالثة:** يتم فيها تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكة العين وتحويلها إلى نبضات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية، حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيًا، وفي هذه المرحلة يلعب السياق والخبرة السابقة للفرد عن الشكل البصري دوراً هاماً عند مقارنة المعلومات المدخلة عن هذا الشكل عبر الجهاز البصري بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكر(السيد احمد، وفائقة بدر، ٢٠٠١: ٧٠).

وهذا يعني أن الإدراك البصري للبيئة واكتساب الخبرات والمهارات لا يتم عن طريق الرؤية فقط، بل يتم ذلك من خلال العين والعقل والذاكرة، ولعل هذا يساعد في تفسير وتأويل المثيرات المختلفة التي يتعرض لها التلميذ في البيئة، وأن عملية الإدراك بصفة عامة والإدراك البصري بصفة خاصة ليست منعزلة عن باقي القدرات العقلية المختلفة (الانتباه، الإحساس،

الذاكرة، التفكير)، ولكنها تعتبر الأساس الذي يساعد على تكامل تلك القدرات ويصبح نمو التلميذ نمواً سليماً في كافة الجوانب (عبدالعلي الجسمانى، ١٩٩٤: ١١٩).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أن غالبية المعلومات التي تصل إلى الدماغ عن العالم الخارجي مصدرها البصر، وأن الإدراك البصري يُشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها التلميذ يومياً، بل أن المعلومات البصرية تغلب المعلومات القادمة من القنوات الحسية الأخرى في حالة تضارب المعلومات البصرية مع المعلومات الحسية الأخرى (عدنان العتوم، ٢٠٠٤: ٩٨).

نمو الإدراك البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة:

تشير الدلائل على أن المواليد الجدد يكون إدراكهم البصري أقل من الأطفال الأكبر سناً من حيث حدة الإبصار، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال قياس قدرة المواليد على إدراك التفاصيل، كما أن الأطفال الصغار ينقصهم القدرة على التحكم في تركيز أعينهم أو ما يعرف بالمواءمة البصرية.Visual Accommodation، وتتحسن حدة الإبصار ومواءمة العين أثناء الشهر السادس، وبالرغم من أن حدة الإبصار لدى الأطفال الصغار غالباً تكون ضعيفة إلا أن لديهم القدرة على التمييز بين بعض الأشكال البسيطة مثل المثلثات والمربعات والدوائر(Slater & Brmner, 2003: 177).

وجدير بالذكر أن صعوبات الإدراك سواء الإدراك البصري، أو الإدراك السمعي، أو كليهما تنتشر بين أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بدءاً من مرحلة الروضة بصورة تفوق ما يمكن أن نجده بين أقرانهم العاديين (عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ١٢٥).

كذلك يشير عبدالعزيز جادو (٢٠٠٠: ٧٨) إلى أن الطفل لا يرى الأشياء في مبدأ أمرها كما نراها نحن، ولا يسمع الأصوات كما نسمعها إذ أن قدرته على الإدراك تتطور تدريجياً، وتنمو يوماً بعد يوم من خبراته بعالم المرئيات والأصوات وسائر المحسوسات التي توجد من حوله. وتتمثل وظيفة الإدراك في أن تمده بالمعلومات عن هذا العالم المادي الذي يعيش فيه وموضعها من الزمان والمكان فالطفل يبدأ حياته "يتحسس" كل ما يقابله وكل جديد عليه.

كما ذهبت بعض الدراسات إلى أن الطفل يبدأ في تعلم الاتجاهات يمين – يسار – أعلى – أسفل، ويستطيع إدراك الأشياء في علاقتها المكانية، ويمتد الطفل في إدراكه لأشكال الأشياء وألوانها إلى النظرة الكلية للأشياء، ويختار فى إدراكه الأشكال البسيطة غير المعقدة، كذلك نمو حاسة البصر لدى الطفل ويتمكن من إدراك العلاقات المكانية (Gibb et al. , 1997).

مهارات الإدراك البصري:

يُعد الإدراك البصري مطلباً أساسياً لكي يتعلم الطفل القراءة والكتابة والتهجئة، وحتى يستطيع الطفل الإلمام بمهارات القراءة والكتابة لابد أن يكون مكتسباً لبعض المهارات الخاصة بالإدراك البصري ومن أهمها المهارات الآتية :

١- التآزر البصرى الحركى Visual Motor Coordination :

يقصد بالتآزر البصرى الحركى تناسق حركات العين مع حركات اليد، ويسبب ضعف التآزر البصرى الحركى ضعف فى مهارات الكتابة اليدوية Hand Writing، والقدرة على تتبع الخطوط، أو التلوين داخل مساحة محددة دون الخروج عنها، والأمر الأكثر أهمية فى التآزر الحركى البصرى هو أن يتذكر الطفل أن يترك العين تقود اليد (Dodds, 1993 : 41).

وتعد القدرة على اقتفاء أثر الأشياء بواسطة العين إحدى المراحل المهمة فى تنمية مهارات الانتباه البصرى للأطفال، كما أنها تمكنهم من تعزيز انتباههم إلى أحد الأشياء حتى إذا بدأ يتحرك خارج نطاق رؤيتهم، لذا فإنه من الضرورى أن يكتسب الأطفال هذه القدرة؛ كى يكونوا بعض المفاهيم المناسبة عن العالم من حولهم، كما تعد مهارة التآزر البصرى الحركى إحدى الشروط الأساسية؛ لتعلم القراءة، حيث أنها تمكن الطفل من تدقيق النظر فى سطر واحد بالنص (فؤاد أبوالمكارم، ٢٠٠٤: ٦١).

٢- العلاقات المكانية: Spatial Relations

وهي القدرة على تعرف أبعاد ومواضع الأشياء، مثل أبعاد الذات في علاقتها بمكونات البيئة، وإدراك الأشياء في علاقاتها بالأشياء الأخرى (Kurtz , 2006 : 35).

ويحتاج التلميذ إلى تنمية قدرته على إدراك وفهم العلاقات المكانية وذلك لأنه لابد له أن يتوافق مع الخصائص الجغرافية لمحتويات بيئته، وإدراك المسافات والاتجاهات (جابر عبدالحميد، ١٩٨٩: ٣٨٧).

ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ (محمود سالم وآخرون، ٢٠٠٣: ٨٤).

٣- التمييز البصري: Visual Discrimination

يعود التمييز البصري إلى الإجراءات التي تمكن التلميذ من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، فالتلميذ الذي لديه قصور في التمييز البصري يصعب عليه أن يدرك الشكل أو أن يميز بين الصور والأرقام أو الأشكال(محمود سالم وآخرون، ٢٠٠٣: ٨٣).

كذلك تعني هذه المهارة القدرة على التمييز البصري للصيغ المتشابهة داخل سياق الكتابة، مثل الأزواج المتشابهة من الحروف (ح) و (ج) و (خ)، و (د) و (ذ)، و (ر) و (ز)، و (ع) و (غ) في اللغة العربية، و (n) و (h)، و (b) و (d) و (c) و (e) في اللغة الإنجليزية، والتي تكون على درجة عالية في التشابه (محمود الطنطاوى، ٢٠٠٦).

٤- الذاكرة البصرية: Visual Memory

هي القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة وكذلك مهارات اللغة المكتوبة والتهجي (محمود سالم وآخرون، ٢٠٠٣: ٨٤).

٥- الإغلاق البصري Visual Closure

يشير الإغلاق البصري إلى رؤية الأشياء أو الكلمات من خلال إكمال الأجزاء غير المكتملة في الصورة أو الحروف الناقصة في الكلمة.

والقصور في الإغلاق البصري قد يعوق الطفل عن إكمال الرموز البصرية مثل الحروف في الكلمات أوالأجزاء فى الصور(Kurtz , 2006 : 33).

كما ترتبط هذه العملية بقدرة التلميذ على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط أو استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو شكل أو صورة (محمود سالم وآخرون، ٢٠٠٣: ٨٣).

٦- التمييز بين الشكل والأرضية: Discrimination Figure Ground

يقصد بها القدرة على فصل، أو تمييز الشئ، أو الشكل من الأرضية، أو الخلفية المحيطة به، والأطفال ذوو الصعوبات في هذا المجال لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو الشئ مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٣٤١).

مما سبق يتضح أهمية تعليم وتدريب المهارات الإدراكية البصرية للأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة بصفة عامة، والأطفال المعرضين لخطر هذه الصعوبات بصفة خاصة، كما يتضح أن القصور في مثل هذه المهارات يمكن أن يترتب عليه صعوبات القراءة والكتابة.

مظاهر صعوبات الإدراك البصري:

١- صعوبات الوضع في الفراغ: Position in Space

يتضمن ذلك قدرة الطفل على تحديد وإدراك وضع الأشياء بالنسبة لبعضها البعض في البيئة وكذلك وضعها بالنسبة لاتجاهات جسمه، وعندما يخفق الطفل في ذلك فإنه قد يواجه صعوبة في إدراك الكلمات بحيث يقرأ الكلمات معكوسة. والخصائص الآتية تميز الطفل الذي يعاني من صعوبات، أو مشكلات في الوضع في الفراغ:

- يعكس الرموز أو الحروف والأرقام أحياناً (١٣-٣١).
- لا يستطيع تمييز الحروف المتشابهة (b، q، p، d) وفي اللغة العربية (د، ذ، ر، ز).
- يفقد المكان عند القراءة أو السطر الذي يقرأه.
- يجد صعوبة في نسخ الأشكال بدقة.
- لا يستطيع تركيب أحجية أو بازل.

٢- صعوبات التمييز ما بين الأشكال والأرضية:

يتضمن ذلك قدرة الطفل على التركيز على مثيرات معينة (موضع التعلم) دون المثيرات الأخرى، وبالتالي إذا تشتت انتباهه فإنه يواجه صعوبة في تعلم هذه المثيرات، فلكي يقرأ الطفل بصورة صحيحة لابد أن يستطيع تركيز انتباهه على الكلمات والجمل من الأشياء المراد قراءتها، وإذا أخفق في ذلك يتعرض لصعوبات القراءة.

فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات في تحديد الشكل والأرضية لا يستطيع أن يستخلص الشكل من الخلفية الذي يعتبر جزءًا منها، ويبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شئ في الصفحة.

٣- صعوبات التكامل المكاني:

يتضمن ذلك قدرة الطفل على تحديد وإدراك وضع الأشياء بالنسبة لبعضها البعض في البيئة وكذلك وضعها بالنسبة لاتجاهات جسمه، وعندما يخفق الطفل في ذلك فإنه قد يواجه صعوبة في إدراك الكلمات بحيث يقرأ الكلمات معكوسة، كما قد يواجه صعوبة في إدراك الترتيب الصحيح لحروف الكلمات.

وفيما يلي بعض الخصائص التي تميز الأطفال ممن لديهم مشكلات في إدراك العلاقات المكانية:

- لا يستطيع تمييز اتجاه اليمين من الشمال لشئ ما.
- لا يستطيع النقل من السبورة.
- لا يكتب في المساحة المعطاة للكتابة بشكل صحيح.
- لا يستطيع لصق الأشياء بدقة على الورق.
- لا يستطيع إعادة رسم الأشكال أو الرموز في علاقاتها الصحيحة بأجزائها.

- لا يركب الأحجية أو البازل وفقًا لسنه.

٤- صعوبات الإغلاق البصري:

وهي تتعلق باستكمال المثيرات البصرية التي تتهيأ للطفل أثناء ظهور أجزاء من الشكل فقط، والإغلاق نزعة في النفس البشرية لإتمام الأشياء الناقصة والسمات التالية تميز الأطفال ممن لديهم مشكلات في الإغلاق البصري:

- لا يستطيع إكمال أجزاء ناقصة في صورة.
- لا يستطيع تركيب بازل مناسب لعمره.
- لا يستطيع تتبع النقاط بدقة لعمل أشكال لها معنى.
- يجد صعوبة في إكمال حرف ناقص في كلمة.
- يجد صعوبة في التنبؤ بالكلمات غير الواضحة في الجملة أو الفقرة.

٥- صعوبات التكامل البصري – الحركي:

يتضمن ذلك قدرة الطفل على التنسيق بين حركة الإبصار وحركات الجسم، وتعتبر هذه المهارة أساسية لإنجاز بعض العمليات مثل القص واللصق، وربط الأجزاء، والرسم، والكتابة والقراءة.... الخ.

ويتسم الأطفال ممن لديهم مشكلات في التكامل البصري – الحركي بما يلي:

- يجدون صعوبة في رسم الأشكال الهندسية أو الرموز مثل الحروف.
- يجدون صعوبة في نسخ الأشكال بدقة.
- لا يستطيعون لضم الخرز.
- لا يستطيعون رسم خط داخل متاهة بسيطة.
- لا يستطيعون تمرير خيط في كروت مثقوبة بالتتابع.
- لا يستطيعون تتبع الحروف على النقط بدقة.
- لا يستطيعون قص ولصق الصور بدقة.

٦- صعوبات التسلسل:

وهي تتعلق بترتيب الأشياء والحروف والكلمات والأشكال، مما يشكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحركية (لويس مليكه، ١٩٩٧: ٦٦؛ نبيل حافظ، ٢٠٠٠: ٥١-٥٣؛ عبدالعزيز الشخص وآخرون، ٢٠٠٦: ١٠١-١٠٢).

وفى ضوء ما سبق يرى الباحث أن الصعوبات الإدراكية البصرية التي يعانيها ذوو صعوبات التعلم تجعلهم لا يحسنون فهم ما يرون من صور الحروف والكلمات وإعطائها

مدلولاتها، ليس لضعف في قدراتهم البصرية وإنما لضعف الطريقة التي تعالج بها أدمغتهم تلك المثيرات والتي قد تقودهم إلى مواجهة صعوبات في التعرف، أو تنظيم، أو تفسير أو تذكر الصور البصرية وتسلسلها في الكلمة الواحدة، أو السطر الواحد مما يتسبب في تدني قدرتهم على فهم الرموز الكتابية والصورية للحروف والكلمات والأعداد.

علاج صعوبات الإدراك البصري:

تؤكد البحوث والدراسات على أن قصور الإدراك أو التحليل البصري Visual Analysis يؤدي إلى معاناة الأطفال من صعوبة القراءة، لذلك سعت البرامج العلاجية إلى علاج صعوبات الإدراك عن طريق تدريب الحركات الصغرى والكبرى للأطفال، والتوجه المكاني، وتدريبات التوازن، والتمييز البصري، والتسلسل، وتمرينات الغلق، كمطلب أساسي للتعلم الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (محمود الطنطاوى، ٢٠٠٦) .

لذلك يجب أن يسعى المعلم إلى جعل الطفل يميز بصرياً بين الأشكال الهندسية، والأحرف الهجائية، وكذلك الأرقام، ويجب أن يُدرب الطفل على أن جميع الحروف والأرقام يجب أن تُكتب وتُقرأ بطريقة واحدة فقط، فعكس الأحرف يعتبر إجراء غير مقبول، ولذلك فإن على الطفل أن يتتبع الأشكال والأحرف والأرقام باستخدام أصابعه على ورق شفاف (نبيل حافظ، ٢٠٠٠: ٥٤؛ كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ١٨٠).

وفى ضوء هذا ترى فروستيج وآخرون .Frostig et al أن التعرف على الأطفال الذين يعانون صعوبات فى الإدراك البصرى وتدريبهم خلال سنوات ما قبل المدرسة، أو عند التحاقهم بالمدرسة يساعد على الوقاية من كثير من جوانب الفشل المدرسى وسوء التوافق الناتج عن صعوبات الإدراك البصرى؛ وعلى الرغم من أن بعض الأطفال قد يتغلبون على هذه الصعوبات فى سن أكبر، فليس هناك حتى الآن طريقة للتنبؤ بقدرتهم على ذلك بدون مساعدة (مصطفى كامل،٢٠٠٩ :١٢).

كما أن هناك بعض الأنشطة العلاجية من شأنها علاج صعوبات الإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة منها:

١- **نقل أو نسخ التصميمات التي يعدها المدرس:** حيث يمكن عمل تصميمات لأشكال ملونة ويطلب من الأطفال نسخ، أو نقل هذه التصميمات، أو إعادة إنتاجها.
٢- **تصميمات المكعبات:** تدريب الأطفال على استخدام المكعبات المختلفة الألوان من الخشب والبلاستيك في إنتاج أشكال أو نماذج مختلفة.

٣- **البحث عن الأشكال والصور**: يطلب من الأطفال إيجاد الأشكال، أو النماذج داخل الصور مثل جميع الأشكال المربعة أو المستديرة.

٤- **استخدام نماذج الاختبارات**: يُطلب من الأطفال تجميع أجزاء الأشكال، أو تجزئتها كصور الحيوانات والأشخاص والكلمات والأعداد.

٥- **أنشطة التصنيف**: يطلب من الأطفال تصنيف الأشياء وفقاً للونها، أو شكلها، أو حجمها، أو طولها.

٦- **مزاوجة الأشكال الهندسية**: يطلب من الأطفال مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجمع، أو التركيب معاً.

٧- **الإدراك البصري للكلمات**: وتُعبر عن القدرة على استقبال الكلمات.

٨- **الإدراك والتمييز البصري للحروف**: ويتم فيها تدريب الطلاب على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات أو في وسطها أو في آخرها (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٣٥٥).

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على علاقة الإدراك البصرى بصعوبات التعلم عامة، وصعوبات القراءة والكتابة خاصة، وعلى فاعلية التدريب على تحسين مهارات الإدراك البصرى. هذه الأدلة تسمح لنا باعتبار الأداء على مهارات الإدراك البصرى منبئاً بالأداء الأكاديمى المستقبلى للأطفال، وفى التعرف على الأطفال المعرضين لخطر المعاناة من صعوبات تعلم، ومن ثم تقديم المساعدة الإدراكية المبكرة لهم؛ لوقايتهم من الوقوع فى هذه المصاعب (مصطفى كامل، ٢٠٠٩: ١٥).

تعقيب عام على الإطار النظرى :

لعله يتضح من العرض السابق للمفاهيم الأساسية لهذه الدراسة أن هناك عدد من القضايا الهامة والتى تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، ومن تلك القضايا ما يلى :

١- تعدد التعريفات والمفاهيم المستخدمة فى مجال صعوبات التعلم، وكذلك ملاحظة الاختلاف حول الأسباب التى تقف خلف صعوبات التعلم، والاختلاف حول نسب انتشار صعوبات القراءة و الكتابة، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المحكات المستخدمة

وكذلك اختلاف المجتمعات التى أجريت عليها؛ إلا أنها فى الحقيقة تشير إلى كبر حجم المشكلة وزيادة نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة، وذلك رغم ما قد يتمتعون به من مستوى عادى وقد يكون مرتفعًا من الذكاء، كذلك نجد من ملامح خطورة هذه المشكلة أيضًا تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتى تلعب دورًا حاسمًا فى أدائه المدرسى وتحصيله، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط وعدم الثقة بالنفس نظرًا لعجزه عن مسايرة زملائه؛ الأمر الذى يستدعى سرعة التدخل وإعداد البرامج العلاجية لهؤلاء الأطفال، وقد استفاد الباحث من الإطار النظرى للدراسة فى العديد من نواحى وفصول الدراسة الحالية، وإكتساب المزيد من الفهم عن طبيعة صعوبات القراءة والكتابة وأعراضهما وفهم طبيعة العلاقة بين كل منهما، وكيف أن أغلب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة يعانون أيضًا من خطر صعوبات الكتابة، وكذلك الوقوف على أهم الأسباب التى تقف خلف هذه الصعوبات، وآليات التشخيص والتدخل العلاجى .

٢- كما يوضح الإطار النظرى مدى أهمية معرفة خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وأهم المؤشرات الدالة على مثل هذه الصعوبات؛ من أجل إعداد البرامج العلاجية فى ضوئها، كما يبين الإطار النظرى أن عملية تشخيص هؤلاء الأطفال ليست سهلة، ويرجع ذلك إلى عوامل النضج والتغيرات النمائية التى تحدث بسرعة خلال هذه المرحلة، كما أن المشكلات البسيطة – غير الأكاديمية – تكون أصعب فى اكتشافها، مما يستلزم أن تكون عملية التشخيص دقيقة وتعتمد على أكثر من أداة، وقد استفاد من ذلك فى إعداد مقياس الدراسة .

٣- كذلك يوضح الإطار النظرى مدى أهمية مهارة الوعى الصوتى خاصةً مع بداية تعليم القراءة، وأن الأطفال الذين يفتقرون إلى مهارة الوعى الصوتى هم الأكثر عرضة لخطر صعوبات القراءة، كما يتبين لنا أهمية مهارة الإدراك البصرى حيث يلعب دورًا مهماً فى اكتساب مهارة القراءة والكتابة وهو مطلب أساسى لتذكر أشكال الحروف والكلمات .

٤- كذلك استفاد الباحث من الإطار النظرى فى إعداد مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى ضوء ما تم الإطلاع عليه من الأعراض والخصائص وتحديد نواحى القوة ونواحى الضعف لديهم.

٥- كما ساعد الإطار النظرى للدراسة الباحث فى الإلمام بالفنيات والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الفعالة مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة؛

حيث تتكامل هذه الأساليب مراعاة للفروق الفردية بين الأطفال فنجد أن ما يصلح كاستراتيجية تعليمية لطفل معين قد لا تصلح مع طفل آخر تختلف احتياجاته عن هذا الطفل .

٦- كما كانت المهام الخاصة بكل من الوعى الصوتى والإدراك البصرى من أهم المصادر فى الإعداد للجلسات التدريبية فى البرنامج العلاجى، وتحديد موضوع وأهداف كل جلسة من الجلسات وقد قام الباحث بتنفيذ الجلسات فى سياق الخطوط الرئيسية للاستراتيجيات، والفنيات، والأساليب التى تم تناولها فى ضوء الإطار النظرى للدراسة.

الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

(ب – دراسات سابقة)

- تمهيد :
- أولاً- دراسات تناولت خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وأساليب تشخيصهم.
- ثانياً- دراسات تناولت بعض المتغيرات المتعلقة بالأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
- ثالثاً- دراسات اهتمت بإعداد برامج للتدخل العلاجي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- تعقيب عام على الدراسات السابقة.
- فروض الدراسة.

الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

(ب – دراسات سابقة)

تمهيد:

يعرض الباحث فى هذا الفصل للدراسات التى تمكن من الحصول عليها، والتى أُجريت فى نفس مجال الدراسة مع توضيح أوجه الاستفادة منها، وقد قام الباحث بتقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور مع مراعاة التسلسل الزمنى لها، مستفيدًا من الإطار النظرى للدراسة الحالية وهى على النحو التالى :

أولاً– دراسات تناولت خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وأساليب تشخيصهم.

ثانياً– دراسات تناولت بعض المتغيرات المتعلقة بالأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

ثالثاً– دراسات اهتمت بإعداد برامج للتدخل العلاجي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

المحور الأول: دراسات تناولت خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وأساليب تشخيصهم.

*** دراسة أحمد عواد (١٩٩٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية التى يمكن أن تواجه الأطفال فى مرحلة الروضة، وكذلك تقديم مجموعة من التوصيات التربوية التى يمكن الاستفادة منها فى التخفيف من حدة تلك الصعوبات قبل أن تزداد حدتها.

- تكونت عينة الدراسة من (٤٧٨) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥–٦,٢) سنوات بلغ عدد معلميهم (١٢) معلمًا ومعلمة. استخدمت الدراسة قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، والتى قام الباحث بإعدادها وطبقها على المعلمين والمعلمات. وأسفرت نتائج الدراسة عن شيوع صعوبات التعلم النمائية بين

أطفال الروضة وأن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعًا بين الأطفال هى الصعوبات المعرفية بنسبة (١٢,٣٤٪) ومظاهرها (صعوبات حل المشكلات، وصعوبات الانتباه، وصعوبات التمييز وصعوبات الذاكرة، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس)، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة (٨,٣٧٪) ومظاهرها (صعوبات الاستقبال السمعى، والتفكير السمعى، واللغة الشفوية)، ثم جاءت الصعوبات البصرية –الحركية بنسبة (٦,٢) ومظاهرها (صعوبات فى أداء الحركات الكبرى وصعوبات فى أداء الحركات الدقيقة). كما أوضحت الدراسة أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية كانت أكبر من الإناث .

*** دراسة لوينثال Lowenthal (١٩٩٨):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم خصائص الأطفال الذين يُحتمل تعرضهم إلى مشكلات فى التعلم وخاصةً عند بداية التحاقهم بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧١) طفلاً وطفلة فى مرحة ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة ثلاثة أنواع من التقييمات هى: التقييم من خلال اللعب Play-based assessment والتقييم من خلال المناهج الدراسية Curriculum-based assessment والتقييم من خلال مواقف الحياة الواقعية. performed in real life situations، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك بعض الخصائص لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم منها ما هو مرتبط بالجانب الاجتماعى – الانفعالى، ومنها ما هو مرتبط بالجانب التكيفى، والجانب الحركى والتواصلى، والجانب المعرفى. وحددت الدراسة أهم الخصائص الدالة على مثل هذه الصعوبات فى مرحلة الروضة مثل وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمنى للطفل، والتشتت والاندفاع، وسوء التنظيم والتأخر فى تناول المثيرات السمعية والبصرية، كذلك وجود صعوبات فى القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة ووجود مشكلات اجتماعية – انفعالية لدى هؤلاء الأطفال.

*** دراسة وولانسكى Wolanski(٢٠٠١) :**

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص حالة الأطفال المعرضين لخطورة الإصابة بصعوبات التعلم فى السنوات الدراسية التالية، وذلك عن طريق متابعة السلوكيات التى تظهر عليهم وقت اللعب، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً وطفلة، (٢٣) من الذكور و(٢٧) من الإناث، متوسط أعمارهم ما بين (٤,٥ –٥,٨) سنوات واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: قائمة التعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وبطاقات الملاحظة للأطفال أثناء اللعب، واستبيان ملاحظة اللعب Play Questionnaire وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الفروق البيئية لها تأثير كبير على سلوك الأطفال أثناء اللعب، كما أظهر الأطفال المعرضون لخطر صعوبات

التعلم بعض السلوكيات أثناء اللعب منها الانشغال بالسلوك غير الوظيفى وسلوك الانعزال فى اللعب، كما أظهرت النتائج أن هؤلاء الأطفال لا يقضون وقتًا طويلاً فى اللعب الجماعى، كما أنهم يفضلون أسلوب المشاهدة لا اللعب، كذلك أظهروا قصورًا فى التواصل اللفظى مع زملائهم أثناء اللعب.

* دراسة تيسل وآخرين .Teisl et al، (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع قدرة معلمى رياض الأطفال على التنبؤ بالتحصيل الدراسى المنخفض للأطفال عند وصولهم إلى الصف الأول، وذلك من خلال تقدير الكفاءة القرائية والكفاءة الحسابية لهم، وأيضاً من خلال العلاقة بينهم وبين أقرانهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) طفلاً وطفلة فى مرحلة ما قبل المدرسة، (١١٢) من الذكور، و(١٢٢) من الإناث، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤,٩-٧,١) سنوات، واستخدمت الدراسة بعض الأدوات مثل نموذج تقارير المعلمين Teacher's Report Form و مقياس كانرز لتقدير المعلمين Canners Teacher Rating Scale، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

- أن معلمى رياض الأطفال لديهم القدرة على تحديد الأطفال ذوى التحصيل الدراسى المنخفض وذلك عندما يصلون إلى الصف الأول.
- أن تقديرات المعلمين فى مرحلة ما قبل المدرسة يمكن أن تستخدم فى تحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتفيد أيضًا فى التعرف على الأطفال الذين هم فى حاجة إلى فحص لقدراتهم المعرفية.
- أن تقديرات المعلمين تفيد فى وضع البرامج العلاجية المناسبة.

* دراسة موريس وآخرين ., Morris et al (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم قائمة شاملة لأهم مهارات ما قبل القراءة فى مرحلة الروضة والتى يمكن من خلالها التنبؤ بالقدرة على القراءة فى نهاية الصف الأول والصف الثانى الابتدائى .

- تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طفلاً من أربع مدارس، وأعد الباحثون بعض الأنشطة تم استخدامها فى تقييم أداء الأطفال فى بداية مرحلة الروضة وفى منتصفها، وفى نهايتها، كما تم تقييم أداء الأطفال فى نهاية الصف الأول الابتدائى، وفى نهاية الصف الثانى الابتدائى فى قدرتهم على القراءة .

- مع العلم بأن معلمى الروضة فى هذه الدراسة كانوا يركزون على عدة أنشطة منها (قراءة لوحة الطقس والتقويم يوميًا، الرسم والكتابة الحرة، تعليم الحروف والكلمات من خلال كتب كبيرة الحجم، تعليم الأطفال للحروف وأصواتها بشكل موجه)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أربع مهارات يمكن من خلالها التنبؤ بالنجاح فى القراءة فى نهاية الصف الأول والثانى الابتدائى، وهذه المهارات هى :

١- مهارة التعرف على اسم الحرف وشكله ٢- مهارة تحديد الكلمة داخل جملة .

٣- مهارة تهجى الحرف الأول والأخير من الكلمة ٤- مهارة تجزئة الفونيمات .

* دراسة ساتشنايدر وآخرين .Schatschneider et al (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم بعض المهارات فى قدرتها على التنبؤ بقدرة أطفال الروضة على القراءة فى المرحلة الابتدائية القادمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طفلاً تم تتبعهم من الروضة إلى نهاية الصف الأول الابتدائى، و(١٨٩) طفلاً تم تتبعهم من الروضة إلى نهاية الصف الثانى الابتدائى، وقد تم تقييم أداء الأطفال فى مرحلة الروضة من خلال المقاييس التالية: ١- معرفة الحروف الأبجدية Alphabetic Knowledge ٢- الوعى الصوتى Phonological Awareness ٣- مقياس (ران) لقياس السرعة فى تسمية الحروف والأشياء (RAN) Tests for Objects and letter ٤- مقياس التكامل البصرى الحركى Visual-Motor Integration، كما تم تقييم الأطفال فى نهاية الصف الأول والصف الثانى من خلال بعض الاختبارات منها : ١- اختبار فهم القواعد (النحوية) Syntactic Comprehension ٢- التحصيل الأكاديمى Academic Achievement ٣- اختبار (WJ- R) لقياس عدة مهارات قرائية مثل مطابقة الحروف بالكلمات، وفهم القطعة المقروءة، وقد خلصت النتائج إلى أن من أهم المهارات فى مرحلة الروضة والتى يمكن من خلالها التنبؤ بالإنجاز فى القراءة فى الصف الأول والثانى الابتدائى هى مهارات: الوعى الصوتى وما يشتمل عليه من مهارة التمييز السمعى – مهارة تسمية الحروف – مهارة تمييز أصوات الحروف – مهارة السرعة فى تسمية الأشياء.

* دراسة إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد استبانة (قائمة) من أجل تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة وتحديد مكونات هذه الاستبانة، وقد اعتمد الباحث فى تصميم هذه القائمة على تصنيف (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤) لصعوبات التعلم النمائية لطفل ما قبل المدرسة وذلك فى ثلاثة جوانب رئيسية وهى: الصعوبات البصرية الحركية والصعوبات المعرفية،

والصعوبات اللغوية، وقد تم تطبيق الاستبانة على أطفال الروضة الذين يبلغ أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، ولم يذكر الباحث عدد أفراد العينة، وقد حددت الدراسة أكثر صعوبات التعلم شيوعاً لدى أطفال الروضة فى المجالات الآتية:

١- صعوبات بصرية حركية وتتضمن صعوبات فى أداء الحركات الكبيرة وصعوبات فى القدرات على تناسق الحركات الدقيقة.
٢- صعوبات النمو اللغوى وتتضمن صعوبات فى قدرات التعبير اللفظى وصعوبات فى فهم اللغة المنطوقة، وصعوبات فى قدرات الاستقبال السمعى.
٣- صعوبات معرفية وتتضمن صعوبات الانتباه والتمييز ، والذاكرة، وتكامل الحواس المتعددة، وتشكيل المفهوم، وحل المشكلة.
٤- صعوبات اجتماعية نفسية.

وقد تحقق الباحث عن طريق الأساليب الإحصائية من صدق وثبات الاستبانة.

*** دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٦):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك قياسًا بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى (لبياجية)، وكذلك التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من الذكور بالسنة الثانية بالروضة، قسمت إلى ثلاث مجموعات، تضم المجموعة الأولى (١٠) أطفال لديهم قصور فى مهارات الوعى الصوتى والتعرف على الحروف الهجائية، وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال لديهم قصور فى مهارات التعرف على الأرقام والأشكال وتضم المجموعة الثالثة (١٠) أطفال من العاديين، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) (ترجمة وتعريب/ لويس مليكة، ١٩٩٨) ٢- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم (إعداد/ الباحث) ٣- اختبار المسح النيورولوجى السريع (تعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)٤- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (إعداد/ محمد خليل، ٢٠٠٠) ٥- اختبار النمو العقلى للأطفال (إعداد/ الباحث).

أسفرت النتائج عن الآتى:

١- وجود فروق دالة عند (٠,١) بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى، والثانية كل على حدة فى مستوى النمو العقلى المعرفى لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين.

٢- أن أطفال المجموعة الأولى، والثانية يعدون فى المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكى)، أما المجموعة الثالثة (العاديين) فإنهم يعدون فى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسى) من المرحلة الثانية من تلك المراحل التى حددها بياجيه Piaget للنمو العقلى المعرفى والتى تعرف بمرحلة ما قبل العمليات.

*** دراسة أميرة طه بخش (٢٠٠٦):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال فى مرحلة الروضة، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى مؤشرات صعوبات التعلم، وأيضاً بحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل ومفهومه لذاته، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طفلاً وطفلة، (٢٦٢) من الذكور و(٢٥٢) من الإناث بالسنة الثانية فى مرحلة الروضة، متوسط أعمارهم (٥,٢٢) سنة، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:١- بطارية اختبارات لتقييم القصور فى المهارات قبل الأكاديمية (إعداد/ عادل عبد الله، سليمان محمد، ٢٠٠٥) ٢- مقياس مفهوم الذات للأطفال (إعداد/ طلعت منصور، حليم بشاى، ١٩٨٢)، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة، وأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث فى هذه المؤشرات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين لديهم قصورًا فى المهارات قبل الأكاديمية والأطفال الذين ليس لديهم قصور فى هذه المهارات لصالح الأطفال الذين لا يعانون قصورًا فى المهارات قبل الأكاديمية.

المحور الثانى: دراسات تناولت بعض المتغيرات المتعلقة بالأطفال المعرضين لخطرصعوبات القراءة والكتابة.

*** دراسة فليتشر وآخرين .,Fletcher et al (١٩٩٧):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الإدراك البصرى والتمييز السمعى والقدرة المعرفية بالتحصيل القرائى، و تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً وطفلة متوسط أعمارهم الزمنية (٨,٣) سنة. هؤلاء الأطفال لديهم اضطراب خلقى فى التوافق بين السمع والرؤية أثناء القراءة، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار بندر جشطلت للأطفال The Bender Gestalt Test

٢- اختبار القدرة الصوتية Phonological Ability Test

٣- مقاييس خاصة بالتناسق الحركى Motor coordination

٤- اختبارات خاصة بالقراءة والتهجئة Reading and spelling tests

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الوعى الصوتى كان أكثر العوامل ارتباطًا بالقدرة على القراءة والتهجى كذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على الإدراك البصرى وكل من التناسق الحركى والأداء فى تهجى الكلمات، ووجود علاقة بين القدرة على الإدراك البصرى وتعلم القراءة لدى أطفال العينة.

*** دراسة نبيل السيد حسن (٢٠٠٠):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين عوامل التعلم البيئى وصعوبات التعلم (اللغوية-المعرفية - البصرية حركية) وكذلك معرفة الفروق بين أطفال الريف وأطفال الحضر ذوى صعوبات التعلم على المقاييس المستخدمة، و تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات، (١٦٨) طفلاً وطفلة ذوى صعوبات التعلم، و(٧٠) طفلاً وطفلة من العاديين، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: ١- مقياس القدرة على التذكر البصرى لدى الأطفال (إعداد/ أميرة عباس، ١٩٩٢)٢ - مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد/ عبد الرقيب البحيرى وعفاف محمد، ١٩٩٧) ٣- قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد/ أحمد عواد، ١٩٩٤) ٤- مقياس عملية التعلم البيئى لهندرسون(تقنين/ نبيل السيد حسن)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين عوامل التعلم البيئى (التعزيز- الاندماج الاجتماعى - الإرشاد العقلى - لعب الدور) بصعوبات التعلم (اللغوية - المعرفية - البصرية حركية)، وأيضًا وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموجودين فى المناطق الريفية والمناطق الحضرية فى عوامل الانتباه والتوافق والتذكر البصرى والتعلم البيئى لصالح أطفال المناطق الحضرية.

*** دراسة ماكينت وآخرين Mcknight et al., (٢٠٠١):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر تدريب مجموعة من الأطفال على إدراك الفونيمات وما ينتج عن ذلك من زيادة قدرتهم على القراءة والكتابة، و تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة أربعة مقاييس هى:

١- مقياس الطلاقة فى تسمية الحروف Letter Naming Fluency

٢- الطلاقة فى تسمية الأصوات Sound Naming Fluency

٣- القدرة على إدراك الفونيم Initial Phoneme Ability

٤- القدرة على تجزئة الفوينمات Phonemic Segmentation Ability

وأسفرت نتائج الدراسة عن حدوث تحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية وذلك على جميع المقاييس المستخدمة ماعدا أدائهم على مقياس الطلاقة فى تسمية الحروف، فلم تكن الفروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة.

*** دراسة عزة عبد الفتاح (٢٠٠٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية ما بين بعض أنواع اللعب الرمزى والمدة التى يستغرقها الأطفال فى الاشتراك فى هذا اللعب من ناحية، وبين نمو الاستعداد القرائى لهؤلاء الأطفال من ناحية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) طفلاً وطفلة بالمستوى الأول من الروضة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤,٣-٥,٣) سنوات موزعين على مجموعتين تجريبيتين أحدهما تمثل مجموعة الوعى الصوتى والاستعداد القرائى المرتفع، والأخرى تمثل مجموعة الوعى الصوتى والاستعداد القرائى المنخفض، واستخدمت الدراسة بعض الأدوات من أهمها: ١- مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) (إعداد/ جيهان محمود جودة، ٢٠٠٠)،٢- ملاحظة لعب الأطفال الرمزى داخل ركنى الأسرة والمكعبات،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائى من ناحية والدرجة على اللعب الدرامى، والدرجة على لعب المكعبات من ناحية أخرى، كما أظهرت الدراسة أن الأطفال ذوى الوعى الصوتى الأعلى والميل الأكثر للعب الرمزى قد استمروا فى التحسن على مقاييس الاستعداد القرائى.

*** دراسة كارول وآخرين Carroll et al.,(٢٠٠٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد علاقة مهارات الوعى الصوتى ومعرفة صوت الحرف بتطور المهارات القرائية، وكذلك معرفة الدور الذى يؤديه التعرف على الحروف فى تنمية الوعى الصوتى، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣-٤) سنوات. استخدمت الدراسة بعض الأدوات منها: ١- مهام الوعى الصوتى الصريح Explicit phonological wareness tasks ٢- مقياس مهارات اللغة Language Skills Scale ٣- مقياس معرفة الحروف .Letter Knowlodge Scale، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- أن جميع الأطفال الذين استطاعوا التلاعب بالفونيمات ومهام الضم والحذف يعرفون على الأقل حرفًا واحدًا من حروف الكلمة، وبعد مرور شهرين من التدريب استطاع الأطفال أن يتعلموا أكثر من حرفين ويرجع ذلك إلى قدرتهم على تقسيم المقاطع الصوتية للكلمات.

٢- أن مهارات الوعى الصوتى تؤثر على نمو اللغة خاصةً على الأداء فى مهمات تعلم الكلمة الجديدة.

٣- ارتباط التعرف على الحروف ارتباطًا سببيًا بالوعى بالفونيمات الفردية.

٤- أكدت الدراسة على أن إدراك الأطفال للمقاطع والسجع تنمو مبكرًا عن إدراكهم للفونيمات، كذلك أكدت الدراسة على أهمية تعلم الطفل للحرف من أجل مساعدته على تطور الوعى الفونيمى.

* دراسة كارول وسنولينج Carroll & Snowling (٢٠٠٤):

بناءً على نتائج عدة دراسات من وجود علاقة بين صعوبات القراءة والقصور فى مهارات الوعى الصوتى، هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة بين ثلاث مجموعات من الأطفال هم مجموعة الأطفال ذوى تاريخ أسرى لصعوبات القراءة، ومجموعة الأطفال ذوى صعوبات الكلام ومجموعة من الأطفال العاديين، وذلك على عدة متغيرات مثل المعالجة الصوتية، والتعليم الصوتى، والإدراك الصوتى، والمفردات اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طفلاً وطفلة فى مرحلة ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تضم كل واحدة (١٧) طفلاً، وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: ١- مقياس الوعى الصوتى Phonological Awareness Scale ٢- مقياس لتقييم المعالجة الصوتية Phonological processing ٣- مقياس المفردات المصور Picture Vocabulary Scale ٤- مقاييس للتعلم الصوتى Phonological Learning وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- أن المجموعتين المعرضتين لخطر صعوبات القراءة وهما (ذوو صعوبات الكلام، وذوو التاريخ الأسرى لصعوبات القراءة) أظهرا قصورًا فى معالجة الكلام والمفردات اللغوية.

٢- كذلك أظهرا صعوبات فى التعلم الصوتى والوعى الصوتى وصعوبات فى التطور القرائى.

*** دراسة بلازا وكوهين Plaza & Cohen (٢٠٠٧) :**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تنمية مهارات الوعى الصوتى والانتباه البصرى وسرعة التسمية واكتساب القدرة على القراءة والكتابة المبكرة لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال، ومتابعة تقدم الأطفال فى هذه المهارات حتى نهاية الصف الأول، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال، بواقع (٢٨) من الذكور، و(٤٧) من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥,٣-٦,٤) سنة، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:مقياس سرعة التسمية Naming Speed Scale، ومقياس المعالجة الصوتية Phonological Processing Scale، ومقياس الانتباه البصرى Visual Attention Scale

وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- أن القدرة المبكرة على الاحتفاظ بالمقاطع فى الذاكرة العاملة ومزجها من أجل إنتاج كلمات جديدة هى مؤشر قوى على الأداء البصرى واللفظى أثناء القراءة.

٢- إن اكتساب اللغة المكتوبة يعتمد على المهارات الإدراكية المعرفية.

٣- أن التدرب على مهارات حذف الفونيم ومزج الفونيم يسهم فى اكتساب القراءة والكتابة المبكر، وأن الأداء البصرى يعتبر من أهم المهارات المعرفية التى يستند إليها الأطفال فى اكتساب القراءة والكتابة.

٤- أن نتائج اختبار جميع الأطفال باختبارات بعدية فى نهاية الصف الأول أظهرت تحسن أدائهم على جميع المهام.

*** دراسة بويتس وآخرين .Boets et al (٢٠٠٧)**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كان السبب الرئيسى فى صعوبات القراءة والكتابة يجب أن يعالج على مستوى صوتى أم فى أكثر من مستوى حسى، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طفلاً وطفلة، (٢٦) من الذكور، و(٣٦) من الإناث، متوسط أعمارهم (٥) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى مجموعة الأطفال ذوى تاريخ أسرى لخطر صعوبات

القراءة بدرجة عالية وهى المجموعة التجريبية، والمجموعة الثانية مجموعة الأطفال ذوى تاريخ أسرى لخطر صعوبات القراءة بدرجة أقل، وهى المجموعة الضابطة. ولقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار الوعى الصوتى Phonological Awareness Tests.
٢- اختبارات المعالجة السمعية Tests for Auditory processing.
٣- مهام إدراك الكلام فى الضوضاء Speech-in noise Perception Tasks.

وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- إمكانية تحديد الأطفال ذوى صعوبات القراءة والكتابة فى نهاية الصف الأول.
٢- أظهر الأطفال تعرضًا لمخاطر أسرية وضعفًا فى معرفة القراءة والكتابة.
٣- أظهر الأطفال المعرضون لمخاطر عالية لعسر القراءة عجزًا ذا دلالة فى (الوعى الصوتى وسرعة التسمية الألية للحروف- إدراك الكلمة فى الضوضاء - اكتشاف تكرار التغيير فى درجة الصوت).
٤- أن قصور الوعى الصوتى واللغوى ربما يزيد من ضعف معرفة القراءة والكتابة ولكنها من غير المحتمل أن تكون هى منبع المشكلات.

*** دراسة غادة حسن أحمد النكلاوى (٢٠٠٩):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إشباع الحاجات النفسية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وكذلك التعرف على الفروق بين الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم فى درجة إشباع الحاجات النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضم (٢٠) طفل وطفلة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والمجموعة الثانية تضم (٢٠) طفل وطفلة من الأطفال العاديين، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار رسم الرجل لجود إنف هاريس. ٢- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ عادل عبدالله، ٢٠٠٥) ٣- مقياس الحاجات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠٠)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,١) بين الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد (الاستقلالية - الكفاءة - الانتماء - الدرجة الكلية للحاجات النفسية) لصالح الأطفال العاديين.

٢- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم فى درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بإعداد برامج للتدخل العلاجى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

*** دراسة فورمان وآخرين Foorman et al., (١٩٩٨):**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج يختبر طرق تدريس الحروف الهجائية والتجهيز (المعالجة) الصوتية لمهارة القراءة لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى من تلاميذ المرحلة الابتدائية من أجل وقاية الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصفين الأول والثانى يمثلون ثمان مدارس، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى تعتمد على التدريس المباشر لأصوات الحروف ويكون فيها التأكيد على إدراك الفونيمات وأنشطة المعالجة الصوتية، والمجموعة الثانية يكون فيها التدريس أقل مباشرة حيث يقوم على أشكال من التدريب المنظم على التهجئة لحروف وكلمات من خلال نصوص، ويكون الاعتماد على الوعى الفوينمى، بينما تتكون المجموعة الثالثة: ويكون فيها التدريس غير مباشر قائم على الحروف الهجائية المتضمنة فى نصوص مترابطة، ويكون التركيز هنا على أنشطة قرائية من اختيار التلاميذ ويكون التأكيد هنا على التفاعل داخل الفصل، استخدمت الدراسة بعض الأدوات منها: اختبار بيبودى للمفردات اللغوية المصور Peabody Picture Vocabulary Test، نموذج تقييمات المعلمين Teacher ations Form، مقاييس لتقييم المعالجة الصوتية Phonological Processing، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- أن التدريس المباشر القائم على المعالجة الصوتية حقق معدلات تحسن عالية ذات دلالة مقارنة بالتدريس غير المباشر.
٢- أن التدخل المبكر لعلاج صعوبات القراءة أحدث فروقًا إيجابية لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الذين هم معرضون لخطر الفشل القرائى.
٣- أن التدريس القرائى المباشر المكثف كان له أثره فى الحد من صعوبة القراءة.

*** دراسة فتش وآخرين Fuchs et al., (٢٠٠١):**

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام استراتيجية قائمة على مساعدة الأقران أى تعتمد على التعلم التعاونى تسمى (K -PALS)، اختصاراً لـ Peer – Assisted Learning Strategies

(for Kindergarten) وفيها يقوم المعلم بدمج الأطفال ذوى المستوى المرتفع فى مهارة القراءة مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وتعتمد أنشطة التدريب على المهارات اللازمة للقراءة (مثل : تمييز الحرف الأول والحرف الأخير من الكلمة، تمييز الكلمات المنغمة، معرفة أصوات الحروف، قراءة بعض الكلمات البصرية)، حيث يقوم المعلمون بتقديم تلك الأنشطة على شكل ألعاب تعتمد على صور وأشياء مألوفة لدى الطفل كصور الحيوانات، ويعرض المعلم الصورة ويسميها للطفل، ثم يعرض صورًا أخرى ويطلب من الطفل تمييز أيها يشابه الصورة المعروضة فى نغمتها أو سجعها، ولتقييم مدى الفائدة من هذا البرنامج ؛ فقد تم إجراء دراستين منفصلتين أعدها فتش وآخرون Fuchs et al., (٢٠٠١) على نطاق واسع، وطبق البرنامج لمدة عشرين أسبوع على عينة بلغت (٤٠٠) طفلاً وطفلة، وتم قياس مهارات الأطفال قبل تطبيق البرنامج وبعده من خلال عدة أدوات، بالإضافة إلى تتبع (٣٠٠) طفل خلال السنة اللاحقة من قِبل إحدى الدراستين، وكشفت نتائج الدراستين عن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية K-(PALS) وأن أنشطة الوعى الصوتى لها أثر إيجابى فى تطوير استعداد أطفال الروضة لاكتساب مهارة القراءة المبكرة، علاوة على ذلك فإن هذا الأثر الإيجابى استمر لدى الأطفال فى السنة اللاحقة .

*** دراسة راشوت وآخرين Rashotte et al.,(٢٠٠١):**

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام برنامج قائم على الصوتيات فى صورة برنامج قرائى يتم تقديمه إلى الأطفال ذوى صعوبات القراءة وذلك من خلال مجموعة صغيرة يترواح عددها ما بين (٣–٥) أطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٦) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦–١٢) سنة منخفضى المستوى الاجتماعى والاقتصادى لديهم قصور فى مهارات فك الشفرة الصوتية ومهارات القراءة على مستوى الكلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تلقت برنامج القراءة الصوتية لمدة ثمانية أسابيع، فى حين تلقت المجموعة الضابطة التعليم العادى للقراءة فى الفصل الدراسى، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١– بطارية وودكوك لتشخيص القراءة Woodcock Diagnostic Reading Battery (Woodcock, 1998).

٢– برنامج القراءة الجمعى Group Reading Program، ٣– مهام الوعى الصوتى Phonological Awareness Tasts، ٤– اختبارات تجزئة الكلمات Segmenting وضمها Blending Words.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية وكفاءة البرنامج فى تحسين كل من (الوعى الصوتى، واكتساب القراءة، والفهم القرائى، والتهجئة) لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة، فى حين لم يكن له تأثير على مستوى الطلاقة فى القراءة لدى التلاميذ.

*** دراسة رحاب صالح برغوث (٢٠٠٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج يحتوى على مجموعة من الأنشطة (عقلية، حركية، وفنية، وقصصية) وذلك من أجل تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، و تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً وطفلة يتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وقد تم تطبيق المقياس الخاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة على المجموعة الواحدة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- مقياس خاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات خاصة فى التعلم بمرحلة الروضة (إعداد/ الباحثة).
٢- برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة (إعداد/ الباحثة).

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لصالح القياس البعدى.

*** دراسة فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج مبنى على فنيات سلوكية (التدعيم، والتعزيز، والواجبات المنزلية) من أجل تنمية التمييز البصرى للأطفال ذوى المستوى الضعيف، كذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير العمر الزمنى والجنس والذكاء فى درجة التمييز البصرى لدى أطفال الروضة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال ممن لديهم ضعف فى مهارات التمييز البصرى تم اختيارهم من بين (٢٧) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٥,٥) سنوات. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار رسم الرجل للذكاء (إعداد/ جود إنف هاريس).

٢- أداة التشخيص (استبانة التمييز البصرى لطفل الروضة) (إعداد/ الباحثة).
٣- البرنامج التدريبى (إعداد/ الباحثة).

أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبى المستخدمة فى تحسين التمييز البصرى لدى أطفال المجموعة التجريبية، كذلك وجود تأثير لمتغيرات العمر الزمنى، والجنس، ونسبة الذكاء على التمييز البصرى لطفل الروضة، فقد أثر العمر الزمنى فى القدرة على التمييز البصرى بنسبة ٧٠٪ والذكاء بنسبة ٨٪ فى حين أثر الجنس بنسبة ٢,٩٪.

*** دراسة البرو وبيترسون Elbro & Petersen (٢٠٠٤) :**

وهى من الدراسات الطولية التى تهدف إلى إعداد برنامج تدريبى قائم على تنمية مهارات الوعى الصوتى تم تطبيقه على الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، وتم تتبع الأطفال فيها إلى الصف السابع، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (٨٢) طفلاً وطفلة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، تم اختيارهم من (٢٦) فصل دراسى مختلف، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٥) طفل وطفلة، تم تطبيق البرنامج عليهم بشكل مكثف لمدة (١٧) أسبوعاً كان الهدف منه مساعدتهم فى تحسين الوعى الصوتى لديهم. واستخدمت الدراسة بعض المقاييس منها: مقياس تسمية الحروف Letter naming. وحذف الفونيم Phoneme deletion. وتعريف الفونيم Phoneme identification. وحذف المقطع Syllable deletion. وتعريف المقطع Syllable identification. تمييز الفونيم Phoneme discrimination والسرعة فى تسمية الصور Picture naming speed . والفهم القرائى Reading comprehension. وأشارت مقاييس متابعة أداء الأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبى إلى تفوقهم على أطفال المجموعة الضابطة (ن=٤٧) فى قراءة الكلمات، وكذلك فى قراءة الكلمات الغير الحقيقية وذلك فى الصفوف الدراسية (الثانى والثالث والسابع)، كما تفوقوا عليهم فى الفهم القرائى فى الصف السابع.

*** دراسة علا ذكى الطيبانى (٢٠٠٤) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين والتحقق من فاعلية برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال، (٦) من الذكور، و(٤) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات فى المستوى الثانى بالروضة، واستخدمت الدراسة الأدوات:١ - اختبار الذكاء رسم الرجل لجود إنف هاريس(تقنين/ فاطمة حنفى، ١٩٨٣) ٢- استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد /عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥) ٣- مقياس تقدير السمات السلوكية للموهوبين

من أطفال الروضة (إعداد/ محمود منسى، ٢٠٠٣)٤- مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة(إعداد/ أحمد عواد، ١٩٩٤)٥ - برنامج التدخل المبكر(إعداد الباحث) ٦- مقياس تعرف صعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد / الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر فى علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال، حيث وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلى لصعوبات تعلم الأطفال ومتوسطات درجاتهم فى القياس البعدى لصالح القياس البعدى.

*** دراسة هاتشر وآخرين ,.Hatcher et al(٢٠٠٤):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ثلاثة برامج تدريبية تستخدم مع الأطفال العاديين والأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وهذه البرامج هى التدريس الإيقاعى والتدريس الصوتى، والتدريس الذى يجمع بين التدريس الإيقاعى والتدريس الموسيقى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٥) سنوات، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تعتمد على التدريس الإيقاعى، والمجموعة الثانية تعتمد على التدريس الموسيقى، والمجموعة الثالثة تجمع بين التدريس الإيقاعى والتدريس الصوتى، والمجموعة الرابعة التى تدرس القراءة بمفردها، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار التعرف المبكر على الكلمة Early Word Recognition .

٢- بطارية تشخيصية لتقييم مهارات القراءة والكتابة Literacy skills والتعرف على الحروف Letters identification.

٣- اختبار لتقييم المهارات الصوتية Phonological Skills

وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتى:

١- بالنسبة للأطفال العاديين لم يكن لطرق التدريس المستخدمة تأثير يذكر.

٢- فاعلية التدخل المبكر القائم على التدريس الايقاعى والموسيقى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة.

٣- برامج القراءة التى تحتوى على عناصر صوتية منظمة تكفى لمعظم الأطفال فى سن (٤,٥) سنة للسيطرة على مبدأ الحروف الهجائية لتعلم القراءة على نحو فعال.

٤-ضرورة إعداد تدريبات إضافية على الوعى الصوتى وربط صوت الحرف بشكله.

*** دراسة محمود الطنطاوى (٢٠٠٦):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للتدخل المبكر على بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والإدراك، والتذكر) فى مرحلة ما قبل المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة (القصصية، والفنية....الخ) بالإضافة إلى بعض الفنيات السلوكية مثل (التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة) وبعض الاستراتيجيات العلاجية مثل (توجيه الانتباه، التكرار، والتنظيم)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا وطفلة من أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم (الانتباه، والإدراك، والتذكر) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تضم (١٠) أطفال وضابطة تضم أيضاً (١٠) أطفال وتراوحت أعمارهم الزمنية (٥,٨-٦,٦) سنوات، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: ١- اختبار رسم الرجل كمقياس للذكاء(إعداد/ جود إنف - هاريس)، ٢- مقياس السلوك التكيفى للأطفال (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ١٩٩٨)،٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦)، ٤- قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ أحمد عواد، ١٩٩٤)،٥- مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ الباحث)، ٦- برنامج التدخل العلاجى (إعداد/ الباحث).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والإدراك، والتذكر) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.

*** دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٧):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للتدخل المبكر لأطفال الروضة يقوم على تنمية الوعى الصوتى لأولئك الأطفال وتدريبيهم عليها والتعرف على فاعلية هذا البرنامج على مستوى نموهم اللغوى، ثم أثره على مستواهم اللاحق فى اللغة العربية بعد انقضاء عام كامل، ثم عامين من التحاقهم بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً بالسنة الثانية بالروضة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما (٧) أطفال لديهم قصور فى إدراكهم الصوتى، ولا يعانون من قصور فى أية مهارة أخرى من المهارات قبل الأكاديمية، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:١ - اختبار ستانفورد - بينية للذكاء (الصورة الرابعة) (تعريب/ لويس مليكة،١٩٩٨)،٢ - بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٥)،٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (إعداد/ محمد خليل، ٢٠٠٠)، ٤- اختبار المسح النيورولوجى

السرسع (تعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)،٥- البرنامج المستخدم (إعداد/ الباحث) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبى للتدخل المبكر فى تنمية الوعى الصوتى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ووجود أثر إيجابى لذلك على آدائهم اللغوى وسلوكهم التحصيلى فى اللغة العربية فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى، واستمرار التأثير حتى نهاية الصف الثانى الابتدائى.

*** دراسة آمال أحمد مصطفى (٢٠٠٨):**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج للتعليم العلاجى يعمل على تنمية الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء فى اللغة العربية أو فى الحساب وكذلك الاكتشاف المبكر لهؤلاء الأطفال، والعمل على الحد من هذا القصور الذى يترتب عليه صعوبات أكاديمية أيضًا، والتعرف على إمكانية استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من أطفال السنة الثانية بالروضة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى لديها صعوبات فى اللغة العربية والثانية لديها صعوبات تعلم فى الحساب، والثالثة ضابطة، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة (إعداد/ لويس مليكة، ١٩٩٨)، أنشطة لعب مهارية مقننة للأطفال (إعداد وتقنين/ عادل عبد الله، ٢٠٠٥)، مقياس المسح النيورولوجى السريع (تعريب وإعداد/ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٠)، استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية (إعداد/ محمد بيومى خلال، ٢٠٠٠)، مقياس مستوى الإدراك للأطفال (إعداد/ الباحثة)، برنامج التعليم العلاجى (إعداد/ الباحثة).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدمة لدى كل من المجموعتين التجريبتين واستمرار فاعلية البرنامج فى القياس التتبعى.

*** دراسة سيد الجارحى (٢٠٠٩):**

هدفت هذه الدراسة إلى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال من خلال برنامج علاجى قائم على مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات العلاجية، تشمل استراتيجية المراقبة الذاتية واستراتيجية التشابه الجزئى، والاستراتيجيات التعليمية والعلاجية، وهو برنامج قائم على تنمية مهارات الإدراك الصوتى والبصرى، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً لديهم صعوبات فى تعلم القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨ سنوات وشهر حتى ٨ سنوات وخمسة شهور) مقسمين على مجموعتين متكافئتين الأولى تجريبية

والثانية ضابطة. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (إعداد/ لويس ملكية، ١٩٩٨)، ومقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦)، مقياس تشخيص صعوبات القراءة والكتابة (إعداد/ الباحث)، البرنامج التدريبى (إعداد / الباحث).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبى فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى المجموعة التجريبية، وكذلك تحقق جميع فروض الدراسة حيث دلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التشخيص لصالح المجموعة التجريبية.

*** دراسة رحاب الصاوى (٢٠١١):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبى يعمل على تنمية الإدراك السمعى لأطفال الروضة ذوو صعوبات التعلم النمائية، والتعرف على فاعليته فى تنمية الاستعداد القرائى لدى هؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة بالصف الثانى بالروضة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥–٦) سنوات بمتوسط (٥,٦٣) سنة، والذين قضوا عاماً كاملاً بها.

- واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة (إعداد/ لويس مليكة، ١٩٩٨)، وبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية (إعداد سهير كامل، وبطرس حافظ،٢٠١٠)، ومقياس الإدراك السمعى لدى طفل الروضة ذوصعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم فى تنمية الإدراك السمعى بما يتضمنه من مهارات مثل التمييز السمعى والتذكر السمعى والتفسير السمعى للتعليمات والترابط السمعى، وكذلك عمله على تنمية الاستعداد القرائى للأطفال.

*** دراسة مروة سالم (٢٠١٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على الإدراك البصرى فى تحسين مهارات القراءة الجهرية (التعرف على الكلمة/ عدم الحذف/ عدم الإضافة/ عدم الإبدال/ عدم القلب)، وتنمية مهارات الكتابة اليدوية (كتابة الحروف الأبجدية فى الاتجاه الصحيح/ تمييز الحروف المتشابهة رسماً/ تمييز البدايات والنهايات)، وتكون عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى بلغ عددهم (٢٨) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما (١٤) طفلاً لديهم صعوبات تعلم، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار القدرات العقلية من (٧ : ٩) إعداد لينون(١٩٨٦) تعريب مصطفى كامل، مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦)، واختبار الكتابة لجوردن (١٩٧٧)JOST تعريب محمود فندى العبد الله، أداة تشخيص الإدراك البصرى للعسر

القرائى والكتابة(إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج تحسن مهارات القراءة الجهرية والكتابة السابق ذكرها فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى للمجموعة التجريبية.

*** دراسة أبوراس وآخرين ,.Aboras et al (٢٠١٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج علاجى قائم على أنشطة الوعى الصوتى لدى الأطفال المصريين المعسرين قرائياً، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦,٥ – ١٠,٥) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتضم (٣٠) طفل وضابطة وتضم (٣٠) طفل وهم ضمن الحالات المسجلة فى وحدة النطق بكلية الطب جامعة الأسكندرية. أستند البرنامج على مجموعة من الأنشطة الصوتية، والتى تجعل الأطفال أكثر تركيزاً على الأصوات فى الكلمات وأنشطة مزج الأصوات، وأنشطة تجزئة الأصوات، وكانت الجلسات مرتين أسبوعياً وزمن الجلسة ما بين ٢٥– ٣٠ دقيقة، واستمر تطبيق البرنامج ٣٢ جلسة، واستخدمت الدراسة بعض الأدوات مثل: اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) تعريب لويس مليكة، واختبار تقييم عسر القراءة للغة العربية.

وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن ١– التدريب على مهارات الوعى الصوتى يساعد فى تنمية مهارات القراءة والإملاء٢– وجود تحسن كبير لأعضاء المجموعة التجريبية على جميع عناصر اختبار عسر القراءة العربية ٣– أظهرت الدراسة أهمية مهارات الوعى الصوتى كشرط مسبق لتطور مهارات القراءة والإملاء ٤– أوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر لتقييم وعلاج قصور مهارات الوعى الصوتى لضمان فاعلية البرنامج العلاجى ٥– كما أوصت الدراسة بضرورة ترتيب الأنشطة الصوتية فى البرنامج التدريبى فى تسلسل هرمى من المهام البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، وأن أسهل مهارات الوعى الصوتى هى مهارة المزج.

*** دراسة سوزان محمد (٢٠١٢):**

هدفت هذه الدراسة إلى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من خلال برنامج للتدخل المبكر للأمهات والمعلمات؛ بغرض اكسابهن أساليب رعاية الأطفال من ذوى صعوبات التعلم النمائية، وكذلك لإرشادهن إلى كيفية التعرف المبكر واكتشاف الصعوبة، وقد تكونت عينة الدراسة من أ– عينة الأطفال وبلغ عددها (٢٠) طفلا وطفلة من أطفال ماقبل المدرسة تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤–٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تضم (١٠) أطفال وضابطة تضم أيضاً (١٠) أطفال ب– عينة الأمهات والمعلمات : وقد بلغ عددهن (٤٠) من أمهات ومعلمات أطفال العينة، تم تقسيمهن إلى

مجموعتين تجريبية تضم (٢٠) من الأمهات والمعلمات، ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) من الأمهات والمعلمات واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: ١- اختبار رسم الرجل كمقياس للذكاء(إعداد/ جود إنف – هاريس، ٢٠٠٤)، ٢- مقياس صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد / عبد العزيز الشخص ومحمود الطنطاوى ،٢٠١١)،٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦)، ٤- مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات (إعداد/ عبد العزيز الشخض وتهامى منيب، وسوزان محمد، ٢٠١٢)٥- جلسات البرنامج التدريبي للأمهات والمعلمات (إعداد/ الباحثة).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والإدراك، والتذكر، وتكوين المفهوم) لدى الأطفال فى المجموعة التجريبية، وكذلك أدى البرنامج إلى تحسن كفاءة ومهارة المعلمات فى العمل بالروضة، كما أدى إلى تعريف الأمهات والمعلمات أساليب تعديل السلوك.

*** دراسة إيمان عباس(٢٠١٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية الألعاب الرقمية فى تنمية التفكير لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، وقد بلغ عدد العينة (٩) أطفال تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنة بمتوسط (٥,٧) سنة، استخدمت الباحثة التصميم التجريبى للمجموعة الواحدة، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: - اختبار المصفوفات المتتالية الملونة (لجون رافن)، قائمة صعوبات التعلم (التدخل- التشخيص)إعداد سهير كامل، وبطرس حافظ٢٠١٠، ومقياس التفكير (إعداد الباحثة)، والألعاب الرقمية لتنمية التفكير لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم(إعداد الباحثة).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الألعاب الرقمية فى تنمية مهارات التفكير (الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتعرف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

يقوم الباحث بالتعقيب على الدراسات السابقة والمتصلة بموضوع الدراسة الحالية، ويعرض لأوجه الاستفادة منها؛ فقد استفاد الباحث منها فى تحديد الهدف من دراسته، واختيار أدوات الدراسة، وتصميم المقياس التشخيصى، والبرنامج العلاجى، وانتقاء عينة الدراسة، وأخيرًا فرض فروض الدراسة، وسوف نعرض ذلك فى الصفحات التالية:

من خلال مراجعتنا للدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية نجد أن العديد منها يتناول علاج صعوبات الوعى الصوتى، والبعض تناول تنمية الإدراك البصرى، على أساس أنهما يمثلان أقوى المؤشرات فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وأن أى قصور فيهما يؤدى إلى العديد من صعوبات القراءة والكتابة فى المراحل الأكاديمية، واكتفت أغلب الدراسات بعملية التشخيص دون الاهتمام بتقديم البرامج العلاجية التى تتبنى تنمية هاتين المهارتين، مما دفع الباحث إلى إعداد برنامج للتدخل المبكر قائم على تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى من أجل تفادى صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال المعرضين لها فى المراحل اللاحقة، ويمكن تلخيص النتائج المستفادة من الدراسات والبحوث السابقة فى النقاط التالية :

١- أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة يعانون من قصور فى مهاراتهم الاجتماعية، وأنهم أكثر عزله من أقرانهم، حيث أشارت نتائج دراسة وولانسكى Wolanski(٢٠٠١) إلى أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة يظهرون بعض السلوكيات أثناء اللعب فهم يفضلون المشاهدة دون الاشتراك فى اللعب، كما أنهم يقضون وقتًا قصيرًا فى اللعب التعاونى.
٢- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة والتى تتمثل فى التعرف على الأرقام والحروف، والأشكال، والألوان، والوعى الصوتى تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم فى المراحل الدراسية اللاحقة،
٣- أن الكشف المبكر للصعوبات الصوتية والإدراكية والتدخل العلاجى يقلل من تعرض الأطفال لصعوبات القراءة والكتابة .
٤- أنه يمكن التعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة من خلال بعض المتغيرات الصوتية ؛ فقد أشارت دراسة كارول وسنولينج Carroll & Snowling (٢٠٠٤) إلى أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة أظهروا قصورًا فى معالجة الكلام والمفردات اللغوية، وكذلك أظهروا صعوبات فى التعلم الصوتى والوعى الصوتى وصعوبات فى التطور القرائى، ودراسة هاتشر وآخرين Hatcher et al., (٢٠٠٤) التى أشارت إلى فاعلية التدخل المبكر القائم على التدريس الصوتى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة.

٥- أن الإدراك البصرى يرتبط ارتباطًا كبيرًا بمهارة القراءة والكتابة وأن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة يعانون من خلل فى إدراكهم البصرى فقد أشارت دراسة بلازا وكوهين Plaza & Cohen (٢٠٠٧) إلى أن الإدراك البصرى يعتبر من أهم المهارات المعرفية التى يستند إليها الأطفال فى اكتساب القراءة والكتابة.

٦- استندت الدراسات السابقة فى برامجها العلاجية على بعض الاستراتيجيات، والفنيات المختلفة، مثل دراسة فوقية حسن (٢٠٠٢) فقد اعتمدت على بعض الفنيات السلوكية مثل (التدعيم، والتعزيز، والواجبات المنزلية)، ودراسة دراسة رحاب صالح برغوث (٢٠٠٢) التى قدمت برنامجًا قائم على أنشطة (عقلية، حركية، وفنية، وقصصية) وذلك من أجل تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، ودراسة فتش وآخرين Fuchs et al., (٢٠٠١) التى اعتمدت على استراتيجية قائمة على مساعدة الأقران أى تعتمد على التعلم التعاونى تسمى (K-PALS) من أجل تطوير استعداد أطفال الروضة لاكتساب مهارات القراءة المبكرة، فى حين اعتمدت أغلب الدراسات على أنشطة اللعب المحببة للأطفال.

ومن هنا تركز الدراسة الحالية على الجمع بين مهارات الوعى الصوتى والإدراك البصرى لمواجهة صعوبات القراءة والكتابة فى المرحلة الأكاديمية اللاحقة.

فروض الدراسة :

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة يقدم الباحث الفروض التالية :

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه القياس البعدى.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه القياس البعدى.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- تمهيد
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة
- خطوات إجراء الدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تمهيد :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وعلى هذا الأساس فقد تطلبت الدراسة اختيار عينة لها بعض المواصفات، بالإضافة إلى استخدام أدوات مناسبة لهدف الدراسة؛ وقد تمثلت هذه الأدوات فى مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، واختبار للإدراك البصرى، واختبار للذكاء، ومقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى، والبرنامج العلاجى الذى تضمن عدداً من الاستراتيجيات والفنيات الموجهة للعمل خلال الجلسات التدريبية، كما يعرض الباحث للخطوات الإجرائية التى اتبعها فى الدراسة، والأسلوب الإحصائى الذى استخدمه لمعالجة البيانات التى تم جمعها . وفيما يلى عرض لهذه الإجراءات بشىء من التفصيل .

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبى؛ حيث يعد برنامج التدخل المبكر المستخدم بمثابة المتغير المستقل، و تعد صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى بمثابة المتغير التابع، بينما يمثل العمر الزمنى، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى المتغيرات الوسيطة. وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد ومتجانستين، إحداهما تجريبية تعرضت للبرنامج العلاجى والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج .

عينة الدراسة :

تكونت العينة المستخدمة فى الدراسة فى صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها (٢٢) طفلاً وطفلة ممن تتوافر فيهم مؤشرات التعرض لخطر صعوبات القراءة والكتابة (١٥ ذكراً و٧ إناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٥ سنوات وشهر حتى ٦ سنوات و ٤ شهور، كما تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين بحيث تتضمن كل مجموعة أطفال ذكور، وإناث كما يتضح فى جدول (١) . تم انتقائهم من مدرستى بلال المشتركة الابتدائية، ومدرسة جمال الدين الأفغانى الابتدائية التابعتان لإدارة الشرابية التعليمية بمحافظة القاهرة، ويوضح الجدول التالى توزيع أفراد عينة الدراسة والمجموع الكلى:

جدول (١) :

توزيع أفراد العينة والمجموع الكلى (ن = ٢٢)

مجموعتا الدراسة	الجنس		العدد الكلى
	ذكور	إناث	
مجموعة تجريبية	٧	٤	١١
مجموعة ضابطة	٨	٣	١١
العدد الكلى	١٥	٧	٢٢

محكات (شروط) اختيار العينة:

تطلبت عينة الدراسة الحالية بعض المواصفات، أو الشروط التى يجب أن تتصف بها وهى :

- **أسباب الصعوبة:** استبعاد الأطفال الذين يعانون من أى إعاقات حسية، أو عقلية، أو حركية؛ تكون سبباً فى صعوبات التعلم التى يعانون منها.
- **العمر الزمنى** : أن يتراوح أعمار أطفال العينة ما بين (٥ – ٦) سنوات .
- **المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة** : أن ينتمى جميع أفراد العينة إلى مستوى اجتماعى اقتصادى واحد.
- **نسبة الذكاء** : أن يتحلى أفراد العينة بنسب ذكاء فى المدى المتوسط أو فوق المتوسط.
- **الصف الدراسى : أن** ينتمى جميع أفراد عينة الدراسة إلى الصف الثانى بمرحلة رياض الأطفال(KG II)، على أن يكون قد قضى الأطفال عاماً كاملاً فى الروضة.
- **الدرجة على مقياس الوعى الصوتى:** حصول الطفل على درجة (٢٠)، أو أقل على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى؛ يجعله ضمن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
- **الدرجة على اختبار الإدراك البصرى:** أن يحصل الطفل على درجة متدنية على الاختبار النمائى للإدراك البصرى، أى يجمع الطفل بين صعوبتى الوعى الصوتى، والإدراك البصرى.

وقد تم اختيار العينة باتباع الخطوات التالية :

١- تكونت العينة الكلية التى بدأ بها الباحث من (٣١٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثانى بمرحلة رياض الأطفال ببعض المدارس الحكومية، والخاصة (مدرسة بلال

الابتدائية المشتركة، ومدرسة جمال الدين الأفغانى، ومدرسة النهضة الحديثة الخاصة، ومدرسة الأمريكان الخاصة).

٢- قام الباحث بتطبيق مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى، والاختبار النمائى للإدراك البصرى على أفراد العينة الكلية، وقد تم تحديد الأطفال الذين تنطبق عليهم معايير التشخيص وفقاً للمقاييسن، وكذا استبعاد الأطفال الذين لديهم مشاكل سمعية أو بصرية، ومن بين هؤلاء الأطفال انتهى الباحث إلى اختيار (٦٢) طفلاً وطفلة ممن يعانون من صعوبات فى الوعى الصوتى، وصعوبات خاصة بالإدراك البصرى .

٣- تم تحديد معيار مدى تعرض الطفل لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وهى حصوله على (٢٠) درجة فأقل على مقياس تشخص صعوبات الوعى الصوتى.

٤- تم اختيار (٦٢) طفلاً وطفلة ممن ينتمون إلى مستويات متقاربة فى العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة، ونسبة الذكاء، ومستوى صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى.

٥- تم تقسيم أفراد العينة السابقة إلى مجموعتين متساويتين ويضم كل منها (٣١) طفلاُ وطفلة بصورة عشوائية.

٦- تم إجراء عملية المجانسة بين أفراد المجموعتين فى متغيرات العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الأقتصادى للأسرة، ومستوى الذكاء، ومستوى صعوبة الوعى الصوتى والإدراك البصرى، واستبعاد الحالات المتطرفة فى هذه المتغيرات ومن ثم تكونت العينة النهائية للدراسة الحالية من (٢٢) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثانى بمرحلة رياض الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، موزعين فى مجموعتين متساويتين ؛ مجموعة تجريبية تضم (١١ طفلاً) بواقع ٧ ذكور و٤ إناث ينتمى جميع أفرادها إلى مدرسة بلال المشتركة، وثانيها: مجموعة ضابطة تضم (١١ طفلاً) بواقع ٨ ذكور و٣ إناث، ينتمى ٦ أطفال إلى مدرسة بلال المشتركة، و٥ أطفال إلى مدرسة جمال الدين الأفغانى، التابعتان لإدارة الشرابية التعليمية، بمحافظة القاهرة، وجدول (٢) يوضح دلالة الفروق وقيمة Z بين متوسطات رتب أفراد مجموعتى الدراسة فى متغيرات الدراسة :

جدول (٢) :

دلالة الفروق وقيمة Z بين متوسطات رتب أفراد مجموعتى الدراسة فى كل من متغيرات العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة، ونسبة الذكاء، ومستوى صعوبة الوعى الصوتى، و الإدراك البصرى (ن = ٢٢)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العمر الزمنى	تجريبية	١١	١٢,٧٣	١٤٠	٠,٨٩	غير دالة
	ضابطة	١١	١٠,٢٧	١١٣		
المستوى الاجتماعى الاقتصادى	تجريبية	١١	١١,٥٠	١٢٦,٥٠	١	غير دالة
	ضابطة	١١	١١,٥٠	١٢٦,٥٠		
نسبة الذكاء	تجريبية	١١	١١,٠٩	١٢٢	٠,٣٠	غير دالة
	ضابطة	١١	١١,٩١	١٣١		
مستوى صعوبة الوعى الصوتى	تجريبية	١١	١٢,٥٩	١٣٨,٥٠	٠,٨١	غير دالة
	ضابطة	١١	١٠,٤١	١١٤,٥٠		
مستوى صعوبة الإدراك البصرى	تجريبية	١١	١٢,٧١	١٣٩	٠,٤٦	غير دالة
	ضابطة	١١	١١,٢٩	١٢٤		

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى كل من العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة، ونسبة الذكاء، ومستوى صعوبة الوعى الصوتى والإدراك البصرى؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة فى جميع المتغيرات السابقة، وفيما **يلى تفصيل مواصفات العينة** :

- **العمر الزمنى** : تراوحت أعمار الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة بين (٥,١ – ٦,٤) سنوات .
- **المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة** : أوضحت نتائج المقياس انتماء أفراد العينة إلى مستوى واحد، وهو المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط .
- **نسبة الذكاء** : قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء على عينة الدراسة، وقد تراوحت نسبة ذكاء أفراد العينة بين (٩٠ – ١٠٨) .
- **الصف الدراسى** : ينتمى جميع أفراد عينة الدراسة إلى الصف الثانى بمرحلة رياض الأطفال(KG II).

- **درجة الصعوبة** : قام الباحث بالمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى درجة الصعوبة الخاصة بالوعى الصوتى، ودرجة الصعوبة الخاصة بالإدراك البصرى، وذلك من خلال تطبيق الأداتين التاليتين على الأطفال :

١- مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد / أمين صبرى ومحمود الطنطاوى وعلى تهامى، ٢٠١٣).

٢- الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال. إعداد / ماريا فروستيج، ترجمة/ مصطفى كامل.

وفى ضوء ما سبق يمكن للباحث أن يُرد الفروق بين المجموعتين التجريبية (التى تتعرض للبرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة)، والضابطة (التى لم تتعرض للبرنامج) إن وجدت إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى الدراسة .

أدوات الدراسة :

تطلبت إجراء الدراسة الحالية استخدام الأدوات التالية :

١- مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد/ أمين صبرى، ومحمود الطنطاوى، وعلى تهامى،٢٠١٣).

٢- الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال (إعداد / ماريانا فروستيج، ترجمة / مصطفى كامل، ٢٠٠٨) .

٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ ب) .

٤- مقياس ذكاء الأطفال (إعداد / إجلال سرى، ١٩٨٨) .

٥- برنامج التدخل المبكر (إعداد الباحث) .

ويعرض الباحث فيما يلى لكل أداة من هذه الأدوات :

أولاً : مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد/ أمين صبرى، ومحمود الطنطاوى، وعلى تهامى٢٠١٣).

قام الباحثون بإعداد هذا المقياس ليكون بمثابة أداة مقننة يمكن استخدامها فى تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة على نحو دقيق.

وصف المقياس :

- يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٨) مهمة، وقد وزعت المهام على المحاور الأربعة التالية :
- التمييز السمعى Auditory discrimination، ويتضمن هذا المحور (١٤) مهمة لتشخيص صعوبات القدرة على الانتباه والتمييز بين أصوات اللغة والكلمات المتشابهة والمختلفة سماعيًا .
- السجع Rhyming، ويتضمن هذا المحور(١٤) مهمة لتشخيص صعوبات قدرة الطفل على إدراك الكلمات التى لها نفس النغمة لكلمة قد سمعها، وهى مهارة تتطلب من الطفل أن يختار تلك الصور التى تحمل كلمات تتشابه نهايتها مع الكلمة التى يتم تحديدها له .
- التجزئة Segmentation، ويتضمن هذا المحور (١٥) مهمة لتشخيص صعوبات قدرة الطفل على تجزئة الجملة المسموعة إلى كلمات، وتجزئة الكلمات إلى مقاطع، وتجزئة المقطع إلى أصوات منفردة .
- الضم أو الدمج Blending، ويتضمن هذا المحور (١٥) مهمة لتشخيص صعوبات قدرة الطفل على تجميع أجزاء الكلمات أو المقاطع مع بعضها وكذلك دمج الأصوات المفردة من أجل تكوين كلمة على المستوى الشفهى.

المعالجات الإحصائية للمقياس :

الصدق Validity : تأكد الباحثون من صدق المقياس من خلال الطريقتين الآتيتين :

١-صدق المحكمين :

قام الباحثون بعرض المقياس فى صورته الأولية على (١٢) من المحكمين السادة الأساتذة والدكاترة المتخصصين فى ميادين التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية لإبداء

آرائهم فى مكونات وبنود المقياس، وقد تم الإبقاء على المفردات التى حازت على نسبة موافقة ما بين ٨٠ % فأكثر.

٢- صدق الاتساق الداخلى :

تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس على النحو التالى :

قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب معاملات الارتباط بين كل مهمة تنتمى إلى محور معين من محاور المقياس الأربعة والدرجة الكلية لذلك المحور، وقد أسفرت نتائج معاملات الارتباط على ارتباط جميع محاور مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

الثبات : Reliability قام الباحثون بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة **ألفا لكرونباخ** .

حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٦) من الأطفال العاديين، تراوحت أعمارهم فيما بين ٥ سنوات وشهر حتى ٦ سنوات و ٤ شهور، وقد بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٧). وهى نسبة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً : الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال إعداد/ ماريانا فروستيج، ترجمة / مصطفى كامل ٢٠٠٨ .

يعد هذا الاختبار أداة للفرز Screen tool مع مجموعة من أطفال الحضانة (دون الخامسة) والروضة والصف الأول الابتدائى؛ لأنه يسمح بالتعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلى تدريب إدراكى خاص، كما أن الاختبار ذو قيمة كأداة إكلينيكية مع الأطفال فى عمر أكبر، كما توافرت أدلة من نتائج دراسات عديدة على ان الأداء على هذا الاختبار يرتبط بصعوبات التعلم لدى الأطفال، وأنه يمكن استخدام هذا الأداء كمنبئ بهذه الصعوبة وخاصة فى مجالات القراءة والكتابة (مصطفى كامل، ٢٠٠٩: ٩).

يتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية وهى :

اختبار التآزر البصرى الحركى : Visual - Motor Coordination، يتطلب من الطفل أن يقوم برسم خطوط مستقيمة و منحية و منكسرة بين أشكال تزداد فى ضيقها، وكذلك توصيل نقطة بنقطة بدون خطوط مرشدة، ويتكون هذا الاختبار الفرعى من ١٦ فقرة، **واختبار الشكل و الأرضية : Figure - Ground**، يتطلب من الطفل التعرف على الأشكال الهندسية و التمييز بينها وهى أشكال متضمنة فى أرضية تزداد فى التعقيد، ويتكون هذا الاختبار من ٨ فقرات، **واختبار ثبات الشكل: Constancy of Shapes**، وفى هذا الاختبار يتم التعرف على أشكال هندسية على هيئة أحجام وظلال وتراكيب مختلفة، وتمييز هذه الأشكال عن أشكال أخرى، و ذه الأشكال عبارة عن دوائر ومستطيلات ومتوازى أضلاع، ويتكون هذه الاختبار من جزءين، الجزء (أ) من هذا الاختبار يتكون من (١٤) فقرة ويتكون الجزء (ب) من(١٨) فقرة، **واختبار الموضع فى الفراغ : Position in Space**، وفى هذا الاختبار يتم قياس التمييز بين الأشكال ذات الوضع المتطابق، وأيضاً تلك الأشكال التى تتخذ وضعاً معكوساً أو مخالفاً، وقد تم استخدام رسومات مألوفة للأطفال مثل: (منضدة – كرسى – مربع – أزهار)، ويتكون هذا الاختبارالفرعى من(٨) فقرات، **واختبار العلاقات المكانية : Spatial Relationships**، وفى هذا الاختبار يتم تحليل أنماط أشكال تتكون من خطوط مختلفة الأطوال و الزوايا، ويقوم الطفل بنقلها مستخدماً نقاط مقدمة إليه كموجهات، ويتكون هذا الاختبار من(٨) فقرات .

ثبات الاختبار : تم تقنين الاختبار النمائى للإدراك البصرى على عينة من الأطفال فى مصر (ن = ٦٠٠) والمملكة العربية السعودية(ن = ٤٥٠) وسوف يعرض الباحث فى الجزء التالى إجراءات ثبات وصدق الاختبار على العينة فى البيئة المصرية .

قام مُعرب الاختبار (مصطفى كامل،٢٠٠٩) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفارق أسبوعين، حيث طبق على عينة قوامها(٣٦٠) تمثل ست شرائح عمرية من سن٤ سنوات حتى٩ سنوات بواقع(٦٠) طفلاً فى كل شريحة وتم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات الأطفال فى التطبيقين على مستوى الشرائح الستة وهى على الترتيب(,٧٨)، (,٦٩)، (,٨١)، (,٨٥)، (,٨٤)، (,٨٩)، وكانت جميع هذه القيم دالة عند مستوى(٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس. كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم استخراج معاملات الارتباط والتى بلغت على مستوى الشرائح الستة على الترتيب(,٦٦)، (,٧٥)، (,٨٤)، (,٩١)، (,٩٠)، (,٨٨). وكانت جميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

صدق الاختبار : توافرت عدة مؤشرات على صدق التكوين الفرضى للاختبار النمائى للإدراك البصرى على عينة التقنين المصرية كالتالى :

١- التماسك الداخلى :

تشير تحليل البيانات على توافر أدلة على التماسك الداخلى للاختبار على عينة التقنين (ن = ٥٠ ذكور + ٥٠ إناث) فى كل شريحة عمرية، حيث كانت الارتباطات بين معظم الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية دالة فى الشرائح العمرية الستة لدى الجنسين، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين(,٦٤٠) إلى(٨٥٧ ,) وذلك يؤكد مدى الاتساق الداخلى للأبعاد.

٢- التمييز بين الأطفال ذوى الأداء الكتابى المرتفع والمنخفض :

أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية أن الأداء على الاختبار يميز تمييزًا جوهريًا بين الأطفال أصحاب صعوبات التعلم فى القراءة (كما يقدرها المعلمون) والكتابة (كما يعكسها الأداء على مقياس تقدير الأداء الكتابى من إعداد مقنن الاختبار) وأقرانهم العاديين، وتمت هذه الدراسة على٣٥ طفلاً فى الصف الأول الابتدائى يعانون من صعوبات تعلم الكتابة و٣٥ من أقرانهم العاديين، ووجدت فروق دالة بين المجموعتين فى الأداء على الاختبار النهائى للإدراك البصرى، حيث كانت ت = ٦٧ فى الأداء، وتشير دلالة جميع قيم(ت) المذكورة عند مستوى دلالة من (٠,٠١) على الأداء على اختبار الإدراك البصرى يميز بين الأطفال أصحاب صعوبات التعلم فى الكتابة والعاديين .

ثالثاً: مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/عبد العزيز الشخص،٢٠٠٦)

يقصد به الدرجة التى تحدد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسر المصرية، ويتم اشتقاقها باستخدام معادلة تنبؤية تتضمن خمسة مؤشرات هى: مستوى التعليم (للجنسين)، ومستوى المهنة أو الوظيفة (للجنسين)، ومتوسط دخل الفرد فى الشهر، ويتم تحديد درجات تلك المؤشرات على النحو التالى:

١- وظيفة رب الأسرة: ويتضمن ٩ مستويات.
٢- مستوى تعليم رب الأسرة: ويتضمن ٨ مستويات.
٣- وظيفة ربة الأسرة: ويتضمن ٩ مستويات.
٤- مستوى تعليم ربة الأسرة: ويتضمن ٨ مستويات.
٥- دخل الفرد في الشهر: ويتضمن ٧ مستويات.

ويمكن تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة عن طريق استخدام المعادلة التنبؤية التالية :

ص = ٠٧٣, ٠+ ٠,٢٦٤ × س١ + ٢٨٤ ,٠× س٢ + ١٠٢, ٠× س٣ + ٠,١٦٠×
س٤ + ٠,١٢٥× س٥ حيث أن :

س١ = متوسط دخل الفرد فى الشهر .
س٢ = وظيفة رب الأسرة .
س٣ = مستوى تعليم رب الأسرة .
س٤ = وظيفة ربة الأسرة .
س٥ = مستوى تعليم ربة الأسرة .

وبتطبيق المعادلة السابقة يمكن الحصول على سبعة مستويات هى : منخفض جدًا – منخفض – دون المتوسط – متوسط – فوق المتوسط – مرتفع – مرتفع جداً .

ويتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق نظراً لحداثة معاييره ونظراً لاستخدامه في العديد من الدراسات العلمية منها دراسة محمود الطنطاوى (٢٠٠٩)، سيد الجارحى (٢٠٠٩)، ومروة سالم (٢٠١٢)، ورضا خيري (٢٠١٢). وقد استخدم الباحث مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي من أجل التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بداية البرنامج التدريبي.

رابعاً : اختبار ذكاء الأطفال (إعداد / إجلال سرى، ١٩٨٨) :

يستخدم هذا الاختبار كأداة لقياس ذكاء الأطفال فى مرحلة الحضانة، وفى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال العيادات النفسية، والمدارس، ويستخدم كذلك كأداة لقياس ذكاء الأطفال فى البحوث العلمية (إجلال سرى، ١٩٨٨ : ٥).

- ويتكون الاختبار من(٩٠) وحدة فى جزءين، الجزء الأول(المصور) ويتكون من(٤٥) بطاقة مصورة، كل بطاقة منفصلة عن الأخرى وتضم ثلاث مجموعات، كل مجموعة تتكون من (١٥) بطاقة، والجزء الثانى(لفظى) يتكون من(٤٥) جملة، وتضم أيضًا ثلاث مجموعات، كل مجموعة تتكون من(١٥) عبارة، وكراسة الاختبار الخاصة بالفاحص ولا تكتب فيها الإجابات، بالإضافة إلى ورقة الاجابة، وهى ورقة منفصلة، يدون بها الاسم، وباقى البيانات الخاصة بالطفل وتسجل على هذه الورقة إجابات الطفل عن الجزء المصور، وتسجيل أيضاً إجابات الطفل عن الجزء اللفظى فى المكان المخصص لذلك حسب أرقام الجمل، ويسجل بورقة الإجابة أيضًا الدرجة وهى مجموع درجتى الجزء المصور والجزء اللفظى معًا، ويدون بها أيضاً العمرالعقلى حسب المعايير، ثم تحسب نسبة الذكاء، ويدون بالورقة الخاصة بالإجابة أية ملاحظات أخرى يراها الفاحص.

صدق الاختبار :

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام محك مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء؛ حيث طبق الاختباران على عينة تضم٥٠ طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائى. وكان معامل الصدق بهذه الطريقة ٦٥, .

ثبات المقياس :

قامت معدة الاختبار بتحديد معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيقه على عينة تتكون من٥٠ طفلاً طفلة من الصف الأول الابتدائى وتم إعادة التطبيق على نفس الأفراد بعد أسبوعين، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٧١, .

خامساً: برنامج التدخل المبكر :

البرنامج التدريبي لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري*

تمهيد :

على الرغم من الاهتمام الواضح بمجال صعوبات التعلم فى الدول المتقدمة، إلا أنه مازال فى مهده وربما عند نقطة البداية فى عالمنا العربى، وبالتالى يلزم بذل مزيد من الجهد بغية التعرف على هؤلاء الأطفال ومحاولة إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم فى وقت مبكر من حياتهم قدر الإمكان، حتى لا تضيع طاقاتهم سدًى، ويستسلمون للإحباط والفشل وبالتالى قد يتعرضون للانحراف ويصبحون وبالاً على أنفسهم وعلى مجتمعهم (عبد العزيز الشخص وآخرون، ٢٠٠٦: ٨٧).

ولذلك يعد تدريب الأطفال على المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة أمراً حيوياً فى اكتساب وتوظيف هذه المهارات فى المراحل الأكاديمية اللاحقة، ومن أهم هذه المهارات مهارة الوعى الصوتى والإدراك البصرى اللذان يمثلان أقوى المؤشرات فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

وفى ضوء ذلك يتضح أهمية التعرف المبكر على هؤلاء الأطفال الذين يظهر عليهم قصورًا فى هذه المهارات، والتى تعرضهم لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى المراحل الأكاديمية التالية، وكذلك أهمية تقديم البرامج العلاجية لهم، لما لهذه المرحلة (ما قبل المدرسة) من أهمية فى بناء شخصية الطفل.

أ- تعريف برنامج التدخل المبكر:

برنامج التدخل المبكر المستخدم في الدراسة الراهنة عبارة عن مجموعة من الأنشطة (ألعاب الكلمات، وقص الصور ولصقها، الرسم والتلوين.... الخ) المستخدمة بشكل فردى أو جماعى، بالإضافة إلى بعض الفنيات مثل نمذجة النشاط والتعزيز، وبعض الاستراتيجيات مثل توجيه الانتباه وتحليل المهمة، وقد تم توظيف هذه الأنشطة والاستراتيجيات من أجل تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

ب- أهمية البرنامج:

* ملحق (٢)

ترجع أهمية البرنامج إلى توفير مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها من أجل تنمية مهارات الوعي الصوتي والإدراك البصري، وتتكامل هذه الأنشطة بحيث تواجه الصعوبات الصوتية والبصرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة اللاحقة فيما بعد.

ج- أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج الحالي إلى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى باعتبارهما من أقوى المؤشرات لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة المعرضين لمثل هذه الصعوبات. ويمكن تقسيم أهداف البرنامج إلى أهداف عامة وأهداف إجرائية خاصة وهى كما يلي:

- **الأهداف العامة:**

تنمية مهارة الوعي الصوتي والذي يقصد بها: قدرة الطفل على التمييز السمعى، وإدراك التنغيم والسجع، وتقسيم الجملة إلى كلمات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى القدرة على تجزئة وضم وتسمية الأصوات لتكوين كلمات، وكذلك تنمية مهارات الإدراك البصري وتتضمن بعض المهارات منها قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية للأشكال والحروف والتعرف عليها بصرياً والقدرة على فك رموز الكلمة بصريا.

- **الأهداف الإجرائية :**

١- أن يحدد الطفل مصدر الأصوات التى يسمعها .

٢- أن يحدد الطفل الكلمات التى بها أصوات الحروف(أ– ب – ت– ث).

٣- أن يحدد الطفل الكلمات التى بها أصوات الحروف (ج – ح– خ).

٤- أن ينطق الطفل أصوات الحروف (د ذ ر ز) بشكل صحيح .

٥- أن ينطق الطفل أصوات الحروف (س ش ص ض) بشكل صحيح .

٦- أن ينطق الطفل أصوات الحروف (ط ظ ع غ) بشكل صحيح .

٧- أن ينطق الطفل أصوات الحروف (ف ق ك ل) بشكل صحيح .

٨- أن ينطق الطفل أصوات الحروف (م ن هـ و ى) بشكل صحيح .

٩- أن يحدد الطفل الصور التى تشترك فى نفس التنغيم .

١٠- أن ينطق الطفل كلمات لها نفس تنغيم كلمات سمعها من قبل .

١١- أن يمثل الطفل كل كلمة فى الجملة بمكعب يشير إليها .

١٢- أن يدمج الطفل المقاطع الصوتية لتكوين كلمة .

١٣- أن يحلل الطفل الكلمة إلى المقاطع المكونة لها .

١٤- أن يحلل الطفل الكلمة إلى الأصوات المفردة المكونة لها .

١٥- أن يضم/ يدمج الطفل مجموعة من الأصوات لتكوين كلمة .

١٦- أن يضم/ يدمج الطفل مجموعة من المقاطع لتكوين كلمة .

١٧- أن يمسك الطفل القلم بشكل صحيح .

١٨- أن يلون الطفل بعض الصور ذات تفاصيل حركية .

١٩- أن يرسم الطفل شكل الدائرة – المربع – المثلث .

٢٠- أن يكتب الطفل الحرف الأبجدى صحيح .

٢١- أن ينسخ الحروف الهجائية من نموذج .

٢٢- أن يستخلص بعض الأشكال مستبعداً المثيرات الأخرى .

٢٣- أن يحدد الطفل أشكال محددة مكررة .

٢٤- أن يحدد الطفل أشكال محددة متداخلة مع غيرها .

٢٥- أن يكون الطفل شكلاً من المكعبات مماثل لما شاهده .

٢٦- أن يكون الطفل كلمة من الذاكرة كما شاهدها .

٢٧- أن يحدد الطفل الشكل المختلف عن بقية الأشكال .

٢٨- أن يحدد الطفل الحروف أوالكلمات المختلفة عن بقية الحروف أو الكلمات.

٢٩- أن يجمع الطفل أجزاء أحجية لتكوين شكل أو صورة .

٣٠- أن يجمع الطفل أجزاء أشكال لتكوين حرف طبقاً لنموذج .

د- أسس بناء البرنامج:

بغض النظرعما إذا كان البرنامج الذى يوضع لطفل الروضة برنامجاً يومياً، أو أسبوعياً، أو شهرياً، أو لمدة عام كامل، فلابد أن تكون له فلسفة وتوجه يأخذ فى الاعتبار طبيعة طفل المرحلة، والخصائص النوعية للأطفال الذين وضع البرنامج من أجلهم، والحياة المحيطة بالأطفال، والبيئة التى يتعاملون معها فى الأسرة، والحى، والمجتمع بكل مؤسساته الاجتماعية والاقتصادية والإعلامية والسياسية (هدى الناشف، ٢٠٠٣: ٩) .

ويستند البرنامج الحالي على العديد من الأسس التي يتم الالتزام بها ومراعاتها أثناء تطبيق البرنامج ومن هذه الأسس ما يلي:

١- الأسس العامة:

حيث يركز الباحث في البرنامج الحالي على تنمية المهارات الصوتية والمهارات البصرية والتي يجب أن يكتسبها الطفل من أجل التغلب على الصعوبات التي يواجهها في المراحل الأكاديمية اللاحقة وخاصة صعوبات القراءة والكتابة وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة غير الأكاديمية التي تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة وقد تمت مراعاة ترتيب هذه المهارات من الأسهل وصولاً إلى المهارات الأصعب، كما يقوم البرنامج على مجموعة من الفنيات الأساسية والتي أشارت كثير من الدراسات إلى أهميتها وفاعليتها في تعليم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وتتمثل هذه الفنيات في أسلوب تحليل المهمة، وفنيات التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، واستراتيجيات توجيه الانتباه والتكرار.

٢- الأسس النفسية والتربوية:

حيث تمت مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وكذلك مراعاة الخصائص والقدرات النمائية للأطفال في هذه المرحلة، فقد تم التركيز على الأنشطة التي يكون للطفل فيها دورًا إيجابيًا، بالإضافة إلى أن معظم الأنشطة تكون على شكل ألعاب يحبها الطفل وتجذب انتباهه، ويتم ذلك في ضوء تقييم دقيق لقدرات هؤلاء الأطفال لتحديد نواحي القوة واحتياجاتهم وإعداد برنامج فردي لكل طفل.

٣- الأسس الاجتماعية:

تمت مراعاة تحسين علاقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع الأقران وذلك بإشراك هؤلاء الأطفال في الأنشطة الجماعية لتحقيق التفاعل الاجتماعي بينهم حيث أشارت أغلب الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى اللعب الفردي ويقضون وقتاً طويلاً دون الاشتراك في اللعب ويفضلون أسلوب المشاهدة وهذا ما أشارت إليه دراسة والنسكى Wolanski (٢٠٠١).

٤- الأسس العصبية والفسيولوجية:

حيث تمت مراعاة الخصائص والسمات العصبية والانفعالية التي تميز الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة؛ من حيث القصور فى المعالجة الصوتية والبصرية وذلك بإعطائهم الوقت الكافي لمعالجة الرموز الصوتية والبصرية من أجل الوصول إلى الاستجابة الصحيحة وأيضاً اتباع توجيه الانتباه باستمرار والتكرار والمناقشة.

٥- الخطوط الإرشادية للجلسات التدريبية :

هناك مجموعة من الإرشادات التى تم مراعاتها فى الجلسات التدريبية العلاجية حتى تتحقق أكبر فائدة من الجلسات ومن أهمها ما يلى:

- **بيئة التدريب :** تم تدريب الأطفال فى مكان هادئ بعيدًا عن الضوضاء، بحيث يكون أقل تشتيتًا للطفل خاصةً فى بداية التدريب بقدر الإمكان؛ ولذلك تم اختيار حجرة صغيرة لا يوجد بها كثير من الملصقات أو المعلقات، وكذلك وجود إضاءة مناسبة، وكلما تقدم الطفل فى الأنشطة يتم التدرج فى جعل المكان طبيعيًا، ثم التعمد مع مرور الوقت فى جعل المكان عاديًا.
- **الاسلوب المستحدم :** تم الجمع بين أكثر من أسلوب واستراتيجية وفنية؛ مراعاة للفروق الفردية بين الأطفال مثل: التعزيز، والحث بأنواعه، والتسلسل، وأسلوب الحواس المتعددة .... ليتعلم الأطفال المهارات الضرورية الممهدة لتعلم القراءة والكتابة فى المراحل الأكاديمية القادمة، بحيث تتضمن الجلسة الواحدة محاولات متكررة للتدريب على المهارة الواحدة .
- **نسبة الأطفال إلى المعلمين :** يفضل فى بداية التدريب أن يكون فرديًا بنسبة (١ : ١) وكلما أحرز الطفل تقدمًا فى التدريب؛ يتم ضم أطفال آخرين إلى الجلسة لتكون جماعية.
- **تنظيم الجلسة :** تم التنويع بين الجلسات بحيث كانت بعض الجلسات فردية والبعض جماعية وفقًا لمستوى كل طفل/ يتم مراعاة فترة الراحة بحيث يكون ٧٥ ٪ من زمن الجلسة موجهاً لأهداف برنامج التدخل .
- **زمن الجلسة :** كان لا يزيد زمن الجلسة عن(٣٥ –٤٥) دقيقة، بحيث يخصص أول خمس دقائق للتمهيد للجلسة، وإعداد الأدوات، مع إنهاء الجلسة بطريقة يمتدح فيها أسلوب الطفل وأداءه، مع مراعاة أن يسود الجلسة نوع من المرح وإثارة دافعية الطفل .
- **مراعاة بعض الأمور العامة :** يستحدم الباحث اللغة العادية الطبيعية المفهومة للطفل، عدم الالتزام بمكان واحد للتدريب، استخدام معززات متنوعة (مادية – معنوية)، وفورية التعزيز، استخدام أدوات متنوعة (مكعبات، صور، .....الخ، استخدام تعليمات مناسبة للأطفال .

٦- دور الأسرة في برامج التدخل المبكر:

فقد راعى البرنامج دور الأسرة وتأثيرها فى نجاحه ؛ لذلك فقد تم تخصيص جلسة للأمهات؛ من أجل التعرف على أدوارهم وتفهم طبيعة البرنامج وأهميته لأبنائهم .

فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تلعب الدور الأساسي في تربية الطفل وتلقينه القيم الأخلاقية والمعلومات المتنوعة لتساعده على بناء تكوينه المعرفي وتحديد معاملاته مع الآخرين (زينب شقير، ١٩٩٩: ١٣٢).

وقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية اشتراك الآباء فى تعليم أبنائهم، وأهمية أن يكونوا مسئولين عن هذا التعليم. فالبيئة الغنية والمليئة بالمثيرات أمر ضرورى وجوهرى لنمو الطفل و

لكن وجود الآباء ضمن هذه البيئة لهو من الأمور التى لا تقل أهمية عن وجود الخامات (عزة عبد الفتاح ،٢٠٠٥: ١٤٠).

٧- إجراء الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية؛ من أجل الاطمئنان على مناسبة أدوات الدراسة ورسم الخطوط المنهجية للبرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة، فقام بزيارة عدة مدارس ملتحق بها فصول رياض الأطفال، تنوعت بين المدارس التجريبى، والحكومى، والخاص، وقد بلغت عينة هذه الدراسة (٢٠) طفلاً وطفلة، غير عينة الدراسة الأصلية، وكانت خطوات هذه الدراسة كالتالى:

- **مقابلة بعض المشرفات على الروضة :**

وقد هدفت هذه المقابلة إلى تحديد بعض الأطفال الذين يعانون من قصور فى المهارات الخاصة بالدراسة(الوعى الصوتى، والإدراك البصرى)، وعن ملاحظاتها لسلوك الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وما هى المحكات التى تعتمدها فى حكمها على الطفل أنه صاحب صعوبة تعلم، وتحديد أحب الأنشطة لدى الطفل، وتحديد أفضل المعززات لديه، ومعرفة الوقت المناسب لممارسة النشاط .

- **اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية :**

قام الباحث باختيار عينة من الأطفال بطريقة عشوائية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤–٦) سنة، وتم تطبيق مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى، والاختبار النمائى للإدراك البصرى عليهم؛ لمعرفة مدى ملاءمة مهام المقاييس لسن الأطفال، ثم قام الباحث بتطبيق بعض الأنشطة المختارة ضمن البرنامج؛ لمعرفة مدى استجابة الأطفال لها، وتحديد أكثرها جاذبية ومتعة للأطفال، وأى الأنشطة صعبة على الأطفال استيعابها.

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية :**

من خلال إجراء الباحث للدراسة الاستطلاعية استخلص بعض النتائج المهمة منها:

(٧-١)- بالنسبة لمقابلة المشرفات :

اتضح للباحث ما يلى:

- أن أكثر الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة بناءً على ملاحظة المشرفات هم الذين يؤثرون الانعزال عن أقرانهم، ولا يفضلون الاشتراك فى الأنشطة.
- أن الأطفال الذين يظهرون نوعاً من عدم التنظيم والاهمال فى أدواتهم من أهم خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
- أن هؤلاء الأطفال يعانون من إهمال شديد من قبل الأسرة .

(٧-٢)- بالنسبة لمقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى :

- لاحظ الباحث أن أعداداً كبيرة من أطفال العينة قادرة على تنفيذ المهام بكل سهولة، وأيضاً هناك عدد قليل من الأطفال غير قادرين على تنفيذ المهام، مما يعنى عدم تدريبهم عليها، أو أن لديهم قصوراً فى هذه المهارات، أو لغياب هذه المهارات المؤهلة لتعلم القراءة والكتابة.
- تأكد الباحث من صلاحية المقياس للتطبيق، خاصة أنه يُفرق بين الأطفال الأقوياء والأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
- قام الباحث بطباعة المقياس بالألوان بعد أن وجد أنها أكثر جاذبية للأطفال.
- جعل الباحث الصور التى يقوم الطفل بالاختيار منها ثلاث صور بدلاً من أربعة؛ لأنه وجد أن الاختيار من أربعة تمثل بعض الصعوبة للطفل.

(٧-٣)- بالنسبة للبرنامج التدريبى المستخدم :

- لاحظ الباحث أن الأنشطة الغنائية والحركية أحب الأنشطة لدى الأطفال؛ فكان يمهد بها فى بعض جلسات البرنامج فى اكساب الطفل مهارة جديدة .
- قام الباحث بتحديد زمن كل جلسة وعدد الأنشطة المناسبة فيها.
- لاحظ الباحث أن أفضل تعزيز للطفل هو مدح الطفل أمام المشرفة، أو الأم.
- ضرورة التنوع فى أماكن التدريب حتى لا يتسرب الملل إلى نفس الطفل.
- تقديم المهارة الجديدة بصورة فردية للطفل حتى يتقن اكتسابها.
- حدد الباحث الأنشطة المناسبة للطفل وتحديد أولوية تقديم المهام، وكذلك بالتدرج من المهارات السهلة إلى الصعبة.

هـ مصادر بناء جلسات البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداد جلسات البرنامج على مجموعة من المصادر النظرية والعملية وهي كالتالي:

١- الإطار النظري للدراسة وما استطاع الباحث الإطلاع عليه من الكتب والمراجع.

٢- الكتب الخاصة بأنشطة رياض الأطفال، والخاصة بتصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة.

٣- الدراسات العربية والأجنبية، وما تضمنته من استراتيجيات، وفنيات وأساليب وأنشطة في تعليم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة ومن هذه الدراسات دراسة فورمان وآخرين Foorman et al., (١٩٩٨) ودراسة كارد وديكسون Dickson & Chard(١٩٩٩)، ودراسة راشوت Rashotte (٢٠٠١)، ودراسة ماكينت وآخرين Mcknight et at., (٢٠٠١)، ودراسة رحاب برغوث (٢٠٠٢)، ودراسة محمود الطنطاوي (٢٠٠٦) .

٤- بعض أدلة التعليم المبكر للأطفال.

٥- الخبرة العملية للباحث في العمل مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من خلال عمله كمدرس لغة عربية في المرحلة الابتدائية.

و- الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية على مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات التي تتلاءم مع طبيعة هذه المرحلة، وفيما يلى عرض تفصيلى للاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فى تطبيق البرنامج :

١- استراتيجية توجيه الانتباه Orienting Attention :

فهى استراتيجية تهدف إلى توجيه انتباه الأطفال إلى المهمة، فعلى سبيل المثال يستطيع الباحث أن يقول للأطفال انتبهوا لى جيداً، أو استمعوا لى بحرص أثناء شرح الدرس Swanson (et al, 1998 : 152).

٢- أسلوب تحليل المهمة Task Analysis :

يعرف أسلوب تحليل المهمة على أنه تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التى تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات فى السلسلة (جمال الخطيب، ١٩٩٠ : ١٩٩).

وتستخدم هذه الطريقة – أسلوب تحليل المهمة- بشكل يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة البسيطة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد علي تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم، ومن الممكن أن يطبق هذا الأسلوب في تعليم الطفل القراءة والكتابة .

خطوات تحليل المهمة :

يمكن إجمالى خطوات تحليل المهمة فى عدة نقاط منها :

١- تحديد السلوك النهائى(المهمة) المراد تعليمه للطفل، ووضعه فى صورة أهداف تعليمية

٢- اشتقاق المهارات المكونة للمهمة وترتيبها فى سياق معين .

٣- تحديد المهارات المطلوب تعلمها قبل تعلم جزء معين من المهمة .

٤- استبعاد أى مهارات غير ضرورية أو زائدة .

٥- الحاجة إلى تحليل مكونات المهمة إلى وحدات أصغر(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦أ: ٤٠-٤٢).

٣- القاموس الصوتى :

وهى استراتيجية من استراتيجيات علاج صعوبة الوعى الصوتى، حيث يقوم الطفل بعمل قاموس صوتى على شكل سجل قصاصات، وفى كل صفحة يتم لصق صور الأشياء، أو الأفعال التى توضح الكلمات المبتدئة بحرف صوتى، على سبيل المثال صور (برتقالة، باب، بطة) يمكن لصقها على صفحة (ب)، والصفحة التى تبدأ بصوت استهلالى (ش) تحمل صور شماعة، شمس، شنطة) (سيسيل ميرسر، وآن ميرسر، ٢٠٠٨ :٥٢٨) .

وقد استعان الباحث بهذا الاسلوب فى البرنامج التدريبى وتصميمه على الحروف الهجائية.

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات عددًا من التعليمات التي يجب مراعاتها عند علاج صعوبات الوعي الصوتي لدى الأطفال أهمها:

١- يجب أن تكون المهام المتعلقة بتنمية مهارات الوعي الصوتي مناسبة للطفل، فيجب أن تكون مرتبطة بحياة الطفل، ولابد أن تكون مثيرة ومرحة وتأخذ أسلوب اللعب.

٢- يجب استخدام أصوات الحروف وليس أسماء الحروف.

٣- التدريب على نطق صوت الحرف في أماكن مختلفة داخل الكلمة.

٢- التدريب على التعرف على صوت الحرف في بداية الكلمة يكون أسهل من التعرف عليه في نهاية الكلمة أو في وسطها

٣- يجب استخدام أصوات الحروف المتحركة (أ – و – ي) عند تنمية مهارة الضم الصوتي واستخدام صوت حرفين (ساكن – متحرك) فى البداية، ثم أصوات ثلاثة حروف (ساكن – متحرك – ساكن) (Stewart . M, 2004).

كما أورد كارد وديكسون Chard & Dickson (١٩٩٩) بعض الاستراتيجيات من أجل معالجة المقاطع الصوتية، وهى استراتيجية تعتمد على التعلم التعاونى بين الأطفال على

هيئة لعبة تسمى(لعبة التعاون وتخمين الكلمة) وهى: أن يتعاون التلاميذ فى معرفة الكلمة المقسمة إلى أصوات عند سماعها، ويستخدم من أجل ذلك بطاقات مصورة من بيئة الطفل، مع الأخذ فى الاعتبار إعطاء كل طفل الفرصة قبل سماع الإجابات من جميع الأطفال فى التعرف على الصورة، ثم ينطقها جميع الأطفال بصوت عالٍ .

٤- استراتيجيات علاج صعوبات الإدراك البصرى Visual Perception :

هناك بعض الأنشطة العلاجية من شأنها علاج صعوبات الإدراك البصري مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة منها:

– **نقل أو نسخ التصميمات التي يعدها المدرس:** حيث يمكن عمل تصميمات لأشكال ملونة ويطلب من الأطفال نسخ أو نقل هذه التصميمات أو إعادة إنتاجها.

– **تصميمات المكعبات:** تدريب الأطفال على استخدام المكعبات المختلفة الألوان من الخشب والبلاستيك في إنتاج أشكال أو نماذج مختلفة.

– **البحث عن الأشكال والصور:** يطلب من الأطفال إيجاد الأشكال أو النماذج داخل الصور مثل جميع الأشكال المربعة أو المستديرة.

– **استخدام نماذج الاختبارات:** يُطلب من الأطفال تجميع أجزاء الأشكال أو تجزئتها كصور الحيوانات والأشخاص والكلمات والأعداد.

- **أنشطة التصنيف:** يطلب من التلاميذ تصنيف الأشياء وفقاً للونها أو شكلها أو حجمها أو طولها.

– **مزاوجة الأشكال الهندسية:** يطلب من الطلاب مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجمع أو التركيب معاً.

– **الإدراك البصري للكلمات:** وتعبر عن القدرة على استقبال الكلمات.

– **الإدراك والتمييز البصري للحروف:** ويتم فيها تدريب الطلاب على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات أو في وسطها أو في آخرها (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٣٥٥).

٥- استراتيجية الحواس المتعددة VAKT Multisensory Method:

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الحواس الأربع: البصر Visual، والسمع Auditory، والحركة Kinesthetic، واللمس Toctile، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة نسبة إلى الحرف الأول في كل كلمة من كلمات تلك الحواس (VAKT) وتقوم هذه الطريقة على الافتراضيات التالية:

- تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس لدى الأفراد كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط والحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفصيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاماً أكثر فاعلية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.
- إن استخدام الحواس المتعددة يعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها. ويعالج القصور المترتب على استخدام بعض الحواس دون البعض الآخر (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤٧٣-٤٧٤).

٦- استراتيجية التكرار Rehearsal :

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين قدرة الأطفال على التذكر، والإدراك وذلك عن طريق جعل الأطفال يكررون ما يتعلمونه إما بطريقة شفوية، أو كتابية، أو تكرار المثيرات بأى طريقة أخرى، ويقوم الأطفال بتكرار هذه المفردات لمرة واحدة، أو لعدة مرات، أو لعدد غير محدود من المرات(Swanson et al ,1998: 152).

٧- استراتيجية التنظيم Organization :

استراتيجية التنظيم تعنى ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية وهى تشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين، أو أكثر، أو من خلال وضع الأشياء فى مجموعات حسب الصفات المشتركة، وكذلك الترتيب من خلال تسلسل الأشياء طبقًا للمعيار المعطى .

كذلك تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين عملية التذكر عن طريق تنظيم المعلومات، ويتم ذلك من خلال وضع المفردات المختلفة فى مجموعة لها اسم معين (Macintyre & Deponio , 2003 : 59)

٨- فنية التعزيز Reinforcement :

التعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه. فكلمات المديح وإظهار الاهتمام والثناء على الشخص والإثابة المادية أو المعنوية عند ظهور سلوك إيجابي معين تعتبر جميعها أمثلة للتعزيز إذا ما تلتها زيادة في انتشار السلوك الإيجابي(عبد الستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣: ٨٣).

وينقسم التعزيز إلى نوعين هما :

أولاً : التعزيز الإيجابى Posittive Reinforcement :

يتضمن التعزيز الإيجابى تقديم مثير مرغوب عقب السلوك مباشرة، مما يؤدى إلى زيادة معدل حدوثه، ولكى يطلق على المثير (مثل الابتسام، أو الحلوى، أو المدح، أو النقود، أو الانتباه.....) معزز إيجابى فلابد وأن يزيد هذا المثير معدل حدوث السلوك المستهدف أو مدته أو شدته (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ أ:١٥).

ولكى يحقق التعزيز الإيجابى أكبر تأثير له يفضل تقديمه مباشرة بعد وقوع السلوك المرغوب وذلك لكى يربط الطفل بين التعزيز والسلوك . كما أن التأخر فى تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكات غير مستهدفة لا نريد تقويتها قد حدثت فى الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز. فعندما لا يكون ممكناً تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنه ينصح بإعطاء الطفل معززات وسيطية(كالمعززات الرمزية أو الثناء) بهدف الإيحاء للطفل أن التعزيز قادم (لويس مليكه،١٩٩٠: ٢٥٤؛ جمال الخطيب، ١٩٩٠: ١٦٦).

ثانياً : التعزيز السلبى Negative Reinforcement :

يقصد بالتعزيز السلبى ذلك الفعل الذى يعمل على تجنب أو إنهاء أو تقليل المثير المنفر اللازم لحدوث الاستجابة المطلوبة، وبالرغم من أن التعزيز السلبى، والعقاب Punishment مختلفان ولا يجب الخلط بينهما إلا أننا نجد المصطلحين يستخدمان بالتبادل فى كثير من المواضع، وذلك لأن المصطلحين يعتمدان على التنفير، إلا أنه فى حالة العقاب نستخدم التنفير تحت الضبط من أجل أن يكون السلوك أقل قابلية للحدوث أو التكرار، أما فى حالة التعزيز السلبى فإن المثير المنفر يصبح محدوداً مما يجعل الاستجابة أكثر حدوثاً (Dickson et at , 1993 : 26).

٩- فنية النمذجة Modeling :

النمذجة هى جزء أساسى من برامج كثيرة لتعديل السلوك، وهى تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج، ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذى يقوم به النموذج (لويس مليكه، ١٩٩٠: ١٠٤).

وحتى تتحقق الفائدة القصوى من هذه الفنية يجب أن يكون النموذج الذى سيقوم الطفل بمحاكاته مقبولاً لدى الطفل، كما يجب مراعاة أن يكون النموذج الذى يتم تقديمه للطفل نموذجاً ناجحاً ويتضمن تعزيزاً للسلوك المراد تعليمه للطفل. وأثناء مشاهدة الطفل للنموذج يجب أن يتأكد

المعلم من أن الطفل منتبهاً إلى النموذج، فالنمذجة قد تحدث عفوياً، أوتكون نتيجة عملية هادفة وموجهة تشمل قيام نموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يطلب منه الملاحظة والتقليد. كذلك فالنمذجة عملية حتمية، فالأبناء يقلدون الآباء، والطلاب يقلدون المعلمين، والمتعالجون يقلدون المعالجين، وهكذا (عبد العزيز الشخص،٢٠٠٦ أ :٦٨ ؛ جمال الخطيب، ١٩٩٠ : ٢٠١).

وبصفة عامة يجب على الكبار (الوالدين والمعلمين.....) الانتباه إلى أن أداء الأطفال للمهارات عادة ما ينعكس على أداء الطفل؛ فعلى سبيل المثال عند قيام الطفل بكتابة حروف التهجئة، أو الكلمات بالنظر إلى نموذج، فإن الطفل فى هذه المهمة يقوم بتقليد النموذج كما هو؛ ولذا إذا كان خط المعلم سئ أو تتسم كتابته للكلمات بعدم التنظيم، فإنه غالباًَ ما لا يختلف خط الطفل عن النموذج الذى يقوم بتقليده (خط المعلم)، ولذا تجب مراعاة تقديم المعلمين والوالدين أنفسهم للأطفال على أنهم نماذج جيدة للطفل (سيد الجارحى، ٢٠٠٩).

وفى هذا الإطار يشير بالدوين وبالدوين Baldwin & Baldwin (٢٠٠١ :٢٣٥) إلى أهمية التعلم من خلال النموذج، فعندما يلاحظ شخص ما شخص آخر، فإن هذه الملاحظة قد تؤدى إلى تغيير خبرة الشخص الذى يلاحظ النموذج عندما يقوم بممارسة هذه السلوكيات مرة أخرى فى المستقبل، فالطفل الصغير الذى يبلغ من العمر عامين يتعلم كلمات جديدة من الكبار عندما يسردون له قصة ما أو يذكرون له أسماء بعض الأشياء .

١٠- فنية المحاكاة Imitation :

المحاكاة عبارة عن مواقف نموذجية تقلد مختلف جوانب بيئة الطفل. ويسمح ذلك الإجراء للطفل بأن يمارس فى المواقف التى ينخفض فيها مستوى الضغط والمعاناة أنواع السلوك التى يكون فيها أقل كفاءة، وبذلك ييسر الإقلال من استجابات التجنب وإعطاء استجابات الإقبال، ويستخدم فى هذا الأسلوب لعب الأدوار، وبعض صور معدلة من السيكودراما، والعلاج عن طريق اللعب. وقد استخدمت الدمى فى علاج خوف طفل من المدرسة وذلك عن طريق التدرج فى محاكاة الذهاب إلى المدرسة والبقاء فيها واللعب والدراسة مع الآخرين (لويس مليكه، ١٩٩٠ : ١٠٨) .

وغالبًا ما يتم استخدام مصطلحى النمذجة والمحاكاة بالتبادل، أى بمعنى واحد، ولكن الواقع غير ذلك، حيث أنه توجد علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة. حيث يزود الباحث

الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم منه بالمحاكاة، أى أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، أما المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ أ: ٧٨).

١١- فنية التسلسل Chaining:

تسلسل السلوك عبارة عن أسلوب يتضمن ربط سلسلة من أنماط السلوك البسيطة ببعضها لتكوين سلوك معقد. وتزداد فاعلية هذا الأسلوب عندما يكون الطفل قد اكتسب بالفعل عدداً من أنماط السلوك البسيطة، بيد أنه يفتقر إلى ممارسة السلوك المعقد الأكثر أهمية (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ أ: ٦٢).

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات (Task analysis) والتى تعنى تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التى تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات فى السلسلة، وبعد ترتيب الاستجابات نقوم بتعليم الاستجابة الأولى، ثم الثانية، فالثالثة ....الخ، إلى أن يؤدى السلسلة بأكملها (جمال الخطيب، ١٩٩٠ : ١٩٩- ٢٠٠).

١٢- فنية الحث (التلقين) Prompting :

يحتاج بعض الأطفال إلى الحث (المساعدة) حتى يتمكنوا من أداء المهارات أو السلوكيات المطلوبة منهم، ويعد الحث من الفنيات التعليمية التى تساعد الطفل على أداء الاستجابات الصحيحة؛ بما يقلل من خطأ الطفل ويدعم إحساس الطفل بالنجاح كما يلعب الحث دوراً مهماً فى توضيح الاستجابة المتوقعة من الطفل (سيد الجارحى: ٢٠٠٩).

١٣- الواجبات المنزلية Home Worke :

وهى إحدى الفنيات السلوكية التى يقوم من خلالها الأفراد المشاركون فى البرنامج بممارسة ما تدربوا عليه داخل المنزل،وهى تفيد فى اكتساب أفراد البرنامج القدرة على تحمل المسؤلية وتقلل من اعتمادهم على المرشد (محمود الطنطاوى، ٢٠٠٩).

ولكى يتمكن الطفل من أن يعمم التغيرات الإيجابية التى يكون قد أنجزها، ولكى نساعده فى أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحية، يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الأعمال أو الواجبات الخارجية، وتُعد هذه الواجبات بطريقة خاصة؛ بحيث تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية؛ وكذلك يحسن أن يتم انتقاؤها من موضوعات الجلسات العلاجية حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة، ولترتبط بالأهداف القريبة والبعيدة للعلاج (عبد الستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣ : ١٣٢-١٣٣).

ح- الأنشطة المستخدمة فى البرنامج :

إن العمل مع الأطفال فى الروضة يتطلب إعداد البيئة التعليمية بشكل يتلاءم مع طبيعة تفكير الطفل، ومن أهم ما يميز تفكير الطفل هو افتقاره للقدرة على التفكير المجرد؛ ولذا فإن الخبرات التى تقدم له يجب أن تكون خبرات حسية ملموسة، حيث أنه إذا لم يحدث هذا فسوف يكون لها معنى ضئيل جداً بالنسبة للطفل، وسوف تخفق فى المساهمة فى النمو الحقيقى له (عزة عبد الفتاح، ٢٠٠٥ : ١٣٩).

وعلى هذا الأساس تم اختيار الأنشطة المتنوعة والتى تتلاءم مع طبيعة وخصائص هؤلاء الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، والذى يجب أن يقوم تعليمهم على أساس الخبرات الحسية، ولقد تنوعت الأنشطة المستخدمة فى البرنامج الحالى والتى يمكن أن نجملها فيما يلى :

١- أنشطة اللعب :

اللعب نشاط يحبه الأطفال ويميلون إليه، بل ويمارسونه نشاطًا مسيطرًا طوال مراحل نموهم منذ الولادة سواء كانت هذه الممارسة تلقائية أو موجهة، ولقد أظهرت الدراسات الحديثة حول نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو مفتاح التعلم وبدون هذا الاستخدام يعاق التعلم والنمو، واعتبر الباحثون في مجال النمو أن اللعب أفضل وسط قادر على إتاحة فرص استخدام الحواس والعقل بصورة بناءة ومربية (ماريا بيرس وجنيف لاندو : ١٩٩٦ :١١).

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة عزة عبد الفتاح (٢٠٠٢) فيما يتعلق بأنشطة اللعب وعلاقتها بصعوبات التعلم، حيث انتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ولكنها غير دالة بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائي من ناحية والدرجة على اللعب الرمزي بما يتضمنه من (لعب درامي ولعب بالمكعبات).

فاللعب عملية تساعد الطفل على التعلم الذاتى، كما أن اللعب يظهر براعة الطفل ومن خلال اللعب يختبر الطفل قدراته، ويفهم ذاته، ويفرغ انفعالاته المكبوتة، ويمكن أن نجمل ذلك ونقول أن اللعب يعلم الطفل فن الحياة وينميه (هدى قناوى، ١٩٩٥ : ٢٩٦).

٢- أنشطة التداول والفك والتركيب :

تساعد أنشطة التداول والفك والتركيب على تنمية التآزر الحسى الحركى ولاسيما التآزر بين العين واليد، ومن أدوات التداول هذه الخرز، وأدوات البناء، والألوان، والصلصال، والخيط، والأقلام، والصناديق المتفاوتة الأحجام للتركيب مع بعضها بالإضافة إلى استخدام المقص فى قص الأوراق ولصقها، حيث تساعد هذه المجموعة من الأدوات فى تقديم الفرصة للطفل لتنمية معارفه ومهاراته بجانب تنمية المهارات العضلية الدقيقة .

وتعتبر أنشطة القص واللصق من أحب أنواع الأنشطة لدى الأطفال، حيث يجدون فيها المتعة، والتسلية، والابتكار من خلال تعاملهم مع الخامات، وهى تساعد على تحقيق الآتى :

- النمو الحركى، حيث يتاح فرصة التآزر الحركى وتوافق العين مع اليد مما يفيد فى إتقان الكتابة .
- تنمية القدرات الابتكارية من خلال تقديم أشكال جديدة، وموضوعات مستحدثة (نادية شريف، ٢٠٠٠ : ٩٣؛ جوزال عبد الرحيم، ١٩٨٩: ٧-٩)

٣- الأنشطة القصصية :

القصة تعتبر من الأنشطة المحببة للأطفال والقريبة من نفوسهم، فكل الأطفال لديهم ميل طبيعى للاستماع للقصص بانتباه بالغ ؛ ولذلك فهى وسيلة عظيمة النفع تتيح للأطفال الاستماع للغة جيدة ومرتبة، ويمكن من خلالها أن يثروا محصولهم اللغوى إضافة إلى تعرفهم على تراكيب لغوية مختلفة ومتنوعة، كذلك فهناك العديد من الأهداف التى تسعى إليها قصص الأطفال منها :

- إكساب الطفل فن الحياة .
- مساعدة الطفل على النمو الاجتماعى .
- إمتاع الطفل وإسعاده .
- تنمية حب القراءة لدى الطفل .
- تنمية ثروة الطفل اللغوية .
- تنمية ذوق الطفل الفنى .
- السمو بوجدان الطفل وعواطفه .
- تنمية خيال الطفل ومساعدته على الابتكار (هدى قناوى، ١٩٩٤: ١٦٧-٦٨ ؛ عزة عبد الفتاح، ٢٠٠٥ :١٥١).

وقد اعتمد الباحث على الأنشطة القصصية ومعها وسائل توضيحية مثل العرائس أو الصور أو تمثيل الأطفال نفسهم للقصة، وقد اشتملت القصص فى حكايتها على تنمية معرفة الأطفال بالحروف الهجائية من حيث أشكالها وأصواتها والكلمات التى تتضمنها .

٤- الأنشطة الحسية – الحركية :

فالمهارات الحسية الحركية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعضلات الطفل وخاصة الصغرى، فهناك مهارات حركية فى عملية القراءة، فمتابعة الكتابة من اليمين إلى اليسار فى حركة منتظمة، ثم الانتقال بعد نهاية السطر إلى جهة اليمين مرة أخرى والانتقال بالبصر إلى السطر التالى كلها عمليات يحتاج الطفل لأن يقوم بها عدة مرات ويدرب نفسه عليها قبل أن تصبح هذه الحركات آلية بالنسبة له لا تحتاج لمجهود، أما بالنسبة لعملية الكتابة، فإنه من الضرورى جدًا تنمية المهارات الحركية المتصلة بالعضلات الدقيقة التى تمكن الطفل من التحكم فى مسك القلم والقيام بحركات دقيقة به فى تسلسل ونمط محددين (هدى الناشف،١٩٩٨: ٥٨).

وقد استخدمت مونتسورى هذا المنهج القائم على المهارات الحسية الحركية فى سبيل تعليم أطفال الأحياء الإيطالية الفقيرة وحققت نتائج رائعة . وانتهت بها ملاحظاتها فى هذا الصدد وتطبيقها لمنهجها الشامل فيما بعد إلى الاعتقاد بأن الأطفال يستطيعون أن يكتبوا إذا ما تم إعدادهم فى مجالات ثلاثة وهى :

- كيف يتم الإحساس بالحرف حركيًا وعضليًا .
- طريقة النطق .
- كيف نحرك القلم لتكوين الحرف بشكل صحيح (بيل جيرهارت،١٩٩٦ : ١٩٩).

٥- الأنشطة الغنائية :

لقد أشارت منى الصائغ (٢٠٠٢) إلى أن أغانى الأطفال بمصاحبة الآلات الموسيقية من خلالها يتوصل الطفل إلى التمييز بين الأصوات، وهذا بدوره يساعد على التمييز بين أصوات الحروف وأشكالها .

كما أن رؤية الأغانى مكتوبة أمام الطفل بحيث تظل معلقة فى مستوى رؤية الطفل حتى بعد انتهاء النشاط وبحيث يعيدون قراءتها أو التظاهر بقراءتها، وبتكرار هذه العملية فإن الطفل يبدأ فى الربط بين الكلمة المنطوقة وبين ما يشير إليه من كلمة مطبوعة (عزة عبد الفتاح، ٢٠٠٥ : ١٥٩).

وهذا ما يراه الباحث من ضرورة تدريب الطفل منذ البداية على التمييز السمعى للأصوات المختلفة ومحاولة تقليد أصوات الحيوانات، والآلات، والسيارات، وكذلك ضرورة تقديم الأناشيد التى من خلالها يتم تحديد الكلمات التى تتفق فى نغمتها كما يتم المقارنة بين أصوات الحروف فى بداية الكلمات وفى نهايتها .

ط - زمن البرنامج :

يستغرق تطبيق البرنامج الحالى حوالى شهرين وأسبوع بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، ويبلغ زمن الجلسة (٣٥ – ٤٥) دقيقة .

ك - الفئة المطبق عليها البرنامج :

يتم تطبيق البرنامج على عينة من أطفال الصف الثانى بالروضة(K G -2) المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، حيث تتكون عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً يتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد قام الباحث باختيار أطفال الصف الثانى حيث يساعد وجودهم فى الروضة لمدة عام على إنجاز أنشطة البرنامج .

ل- مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج :

يتم تنفيذ برنامج التدخل المبكر الحالى من خلال ثلاث مراحل أساسية هى :

١- المرحلة التمهيدية :

يتم خلال هذه المرحلة تطبيق مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى ومقياس الإدراك البصرى على مجموعة كبيرة من الاطفال .

- من خلال هذا التطبيق يتم تحديد أفراد عينة الدراسة، ويتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتعرض للبرنامج التدريبى وأخرى ضابطة لا تتعرض للبرنامج، ويتم التكافؤ بينهما فى بعض المتغيرات(العمر الزمنى، المستوى الاجتماعى الاقتصادى، درجة الذكاء، مستوى الصعوبة) .
- يتم خلال هذه المرحلة أيضًا اتخاذ كافة الإجراءات لتكوين علاقة تعارف بين الأطفال مع بعضهم وبين الباحث والأطفال، وكذلك الاجتماع بأولياء أمور المجموعة التجريبية من أجل الاشتراك فى البرنامج ومتابعة أبناؤهم .

٢- مرحلة التنفيذ :

يتم تنفيذ البرنامج على مدى حوالى شهرين ونصف بواقع أربع جلسات أسبوعيًا وبذلك يتكون برنامج التدخل المبكر من (٣٦) جلسة، زمن الجلسة يتراوح ما بين (٣٥ – ٤٥) دقيقة ولا تزيد عن (٥٠) دقيقة فى المتوسط، بحيث يخصص أول خمس دقائق تمهيداً للعمل مع الأطفال وإعداد الأدوات، وفى أخر خمس دقائق يتم حث الطفل على الاشتراك مع الباحث فى ترتيب الأدوات و الأوراق ووضعها فى أماكنها، كما تتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية .

٣- مرحلة التقييم :

فى هذه المرحلة يتم تقييم فاعلية برنامج التدخل المبكر القائم على تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية، وكذلك التحقق من استمرار تأثير البرنامج من خلال المتابعة .

م- جلسات البرنامج :

تبلغ عدد جلسات البرنامج (٣٦) جلسة، تم توزيعها كالتالى :

أولاً : جلسات علاج صعوبات الوعى الصوتى وتشمل (١٩) جلسة .

ثانياً : جلسات علاج صعوبات الإدراك البصرى وتشمل (١٧) جلسة .

مع العلم بأن الكثير من الجلسات العلاجية التى تم تصميمها لعلاج صعوبات الوعى الصوتى يمكن توظيفها فى علاج صعوبات الإدراك البصرى، وقد تم تصميم هذه الجلسات فى ضوء الاستراتيجيات والفنيات والأنشطة التى تم عرضها فى هذا الفصل.

ويوضح جدول (٣) توزيع جلسات البرنامج من حيث موضوع كل جلسة، وأهدافها، والفنيات المستخدمة فى تنفيذها.

جدول (٣) :

ملخص الجلسات لبرنامج التدخل المبكر

أولاً : جلسات علاج صعوبات الوعى الصوتى .

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
الجلستان الأولى والثانية	تعارف وتمهيد	• أن يوضح الباحث أهداف البرنامج العلاجى لأولياء الأمور . • أن يتعرف أولياء الأمور على أهمية أدوارهم فى تنفيذ نشاطات البرنامج المنزلية مع أطفالهم . • أن يذكر كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية اسمه • أن يقيم الباحث علاقة تتسم بالمودة والألفة والتقبل مع الأطفال. • أن يتعاون الأطفال مع الباحث فى تنفيذ البرنامج التدريبى .	التعزيز – الحث
الجلسة الثالثة	التدريب على التمييز السمعى للأصوات .	• أن يحدد الأطفال مصدر الأصوات التى يسمعوها . • أن يمييز الأطفال بين أنواع الأصوات المختلفة. • أن يشترك الأطفال فى ترديد الأصوات .	– توجيه الانتباه – الحث – التكرار .
الجلسات من الرابعة إلى العاشرة	التدريب على تمييز أصوات الحروف الهجائية	• أن يحدد الطفل الكلمات التى بها أصوات الحروف (أ، ب، ت، ث) . • أن يميز الطفل أصوات الحروف (أ، ب، ت، ث) عند سماع كلمات تبدأ بها. • أن يحدد الطفل الكلمات التى بها أصوات الحروف(ج ،ح ،خ). • أن يميز الطفل أصوات الحروف (ج، ح،خ) عند سماع كلمات تبدأ	التعزيز – توجيه الانتباه – التكرار– الحث اللفظى

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
		بها . • أن يميز الطفل الكلمات التى تنتهى بأصوات الحروف(ج، ح ،خ). • أن يميز الطفل الأصوات (د، ذ، ر، ز) عند سماع كلمات تبدأ بها . • أن ينطق الطفل أصوات الحروف (د، ذ، ر، ز) بشكل صحيح . • أن يشير الطفل إلى مكعب الحرف بعد سماع صوته . • أن يستخرج بطاقات الصور التى تحمل أصوات الحروف(د، ذ، ر، ز). • أن ينطق الطفل أصوات (س ش ص ض) بشكل صحيح. • أن ينطق الطفل أصوات الحروف (ط، ظ،ع،غ) بشكل صحيح. • أن يختار الطفل الحروف وفقاً لأصواتها خلال (٥) ثوانى من سماعه لها دون مساعدة. • أن يستخرج بطاقات الصور التى تحمل أصوات الحروف (ط، ظ، ع، غ). • أن ينطق الطفل أصوات الحروف (ف، ق، ك، ل) بشكل صحيح. • أن ينتبه الطفل لأصوات الحروف (د ذ ر ز) عند سماع قصة بها كلمات تبدأ بأصواتها . • أن ينطق الطفل أصوات (م، ن، هـ،	

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
		و،ى) بشكل صحيح. • أن يميز الطفل الأصوات(م، ن، ه، و،ى) عند سماع كلمات تبدأ بها.	
الجلستان الحادية عشرة والثانية عشرة	التدريب على إدراك السجع أو التنغيم	• أن يحدد الطفل الصورة التى لكلمتها نفس التنغيم عندما تعرض عليه مع صور أخرى لكلمات لها تنغيم مختلف . • أن يطابق الطفل بين كلمة لها تنغيم محدد بكلمة أخرى لها نفس التنغيم . • أن يحدد الطفل الكلمات التى تشترك فى نفس التنغيم . • أن يطابق الطفل بين كلمة لها تنغيم محدد بكلمة أخرى لها نفس التنغيم بعد سماع الأغنية .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث اللفظى– المحاكاة
الجلسة الثالثة عشرة	التدريب على إنتاج السجع أو التنغيم	• أن يطابق الطفل بين كلمة لها تنغيم محدد بكلمة أخرى لها نفس التنغيم . • أن يختار الطفل الكلمة التى تتفق فى تنغيم الكلمة التى سمعها بطريقة صحيحة.	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار
الجلسة الرابعة عشرة	إدراك كلمات الجملة	• أن يطابق الطفل بين الكلمات والمكعبات فى الجملة . • أن يضع الطفل المكعبات من اليمين إلى الشمال لتمثيل الكلمات فى الجملة .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – النمذجة
الجلستان	إدراك مقاطع	• أن يدمج الطفل المقاطع الصوتية	التعزيز –

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
الخامسة عشرة / السادسة عشرة	الكلمة	لتكوين كلمة . • أن يضع الطفل المكعبات من اليمين إلى الشمال لتمثيل مقاطع الكلمة. • أن يحلل الطفل الكلمة إلى المقاطع المكونة لها . • أن يعد الطفل المقاطع فى الكلمة الواحدة .	توجيه الانتباه – الحث– النمذجة
الجلسة السابعة عشرة	إدراك الأصوات التى تمثل الكلمة	• أن يحلل الطفل الكلمة إلى الأصوات المفردة المكونة لها . • أن يعد الطفل الأصوات فى الكلمة الواحدة.	التعزيز – توجيه الانتباه – النمذجة
الجلسة الثامنة عشرة	تكوين الكلمة من أصوات مفردة	• أن يضم/ يدمج الطفل مجموعة من الأصوات لتكوين كلمة . • أن يذكر الطفل الكلمة بعد سماع الأصوات المكونة لها.	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار
الجلسة التاسعة عشرة	تكوين الكلمة من أصوات المقاطع	• أن يضم/ يدمج الطفل مجموعة من المقاطع لتكوين كلمة . • أن يذكر الطفل الكلمة بعد سماع المقاطع المكونة لها .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – النمذجة
ثانياً:جلسات علاج صعوبات الإدراك البصرى (العشرون)	التحكم فى الإمساك بالقلم	• أن يعرف الطفل شكل القبضة الملقاطية الثلاثية (الإبهام، السبابة، الوسطى). • أن يضع الطفل القلم بين أصابعه بشكل صحيح .	التعزيز – توجيه الانتباه – المحاكاة – التسلسل

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
الجلسة الحادية والعشرون	علاج صعوبات التآزر البصرى الحركى	• أن يلون الطفل بعض الصور ذات تفاصيل حركية. • أن يعرف الطفل الخطأ فى الطريقة التى يمسك بها القلم.	التعزيز– توجيه الانتباه – أسلوب الحواس المتعددة
الجلسة الثانية والعشرون	رسم بعض الأشكال الهندسية	• أن يرسم الطفل شكل الدائرة – المربع – المثلث . • أن يوظف الطفل رسمه للأشكال الهندسية فى كتابة الحروف الهجائية بدقة.	التعزيز – توجيه الانتباه – التسلسل – المحاكاة
الجلستان الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون	نسخ وإملاء الحروف الهجائية الجزء الأول	• أن ينسخ الحروف الهجائية من نموذج . • أن يوظف الطفل رسمه للأشكال الهندسية فى كتابة الحروف الهجائية بدقة. • أن يميز الطفل بين أشكال الحروف عند تقليد النموذج . • أن يكتب الطفل الحرف الأبجدى حسب ما يملى عليه.	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار– النمذجة
الجلستان الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون	نسخ وإملاء الحروف الهجائية الجزء الثانى	• أن يميز الطفل بين أشكال الحروف عند تقليد النموذج . • أن يتذكر الطفل شكل الحرف .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار– النمذجة
الجلسة السابعة والعشرون	التمييز بين الشكل والخلفية	• أن يستخلص بعض الأشكال مستبعداً المثيرات الأخرى . • أن يميز الطفل شكل حرف معين	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
		من بين مجموعة حروف.	
الجلسة الثامنة والعشرون	التمييز بين الأشكال المتشابهة	• أن يحدد الطفل أشكال محددة مكررة . • أن يحصى الطفل تكرار الشكل / الحرف فى صورة أمامه .	التعزيز – توجيه الانتباه– الحث – التكرار.
الجلسة التاسعة والعشرون	التمييز بين الأشكال المتداخلة	• أن يحدد الطفل أشكالاً محددة متداخلة مع غيرها . • أن يتذكر الطفل الشكل الذى شاهده ويحدده	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار
الجلستان الثلاثون والحادية والثلاثون	التذكر البصرى	• أن يكون الطفل شكلاً من المكعبات مماثل لما شاهده . • أن يتذكر الطفل لون مكعب ناقص من نموذج شاهده. • أن يتذكر الطفل ترتيب الحروف فى الكلمة . • أن يترجم الطفل الشكل البصرى إلى مسمى لفظى .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار– التسلسل
الجلسة الثانية والثلاثون	التمييز بين الأشكال المتشابهة والمختلفة	• أن يحدد الطفل الشكل المختلف عن بقية الأشكال . • أن يمييز الطفل الأشكال المتشابهة والمختلفة .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التسلسل.

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات والاستراتيجيات
الجلسة الثالثة والثلاثون	التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة والمختلفة	• أن يحدد الطفل الحروف والكلمات المختلف عن بقية الأشكال. • أن يطابق الطفل بين الحروف والكلمات المتشابهة والمختلفة . • أن يطابق الطفل بين حرف دلالى وآخر يشبهه . • أن يطابق الطفل بين كلمة دلالية وآخرى تُشبهها .	التعزيز – توجيه الانتباه – الحث – التكرار.
الجلستان الرابعة والثلاثون والخامسة والثلاثون	إدراك العلاقات المكانية	• أن يجمع الطفل أجزاء أحجية لتكوين شكل أو صورة . • أن يميز الطفل بين أجزاء الأشكال عند قيامه بتقليد النموذج. • أن يجمع الطفل أجزاء أشكال لتكوين حرف طبقاً لنموذج . • أن يتذكر الطفل شكل الحرف حتى يستطيع تكوينه.	التعزيز – توجيه الانتباه – الحواس المتعددة – المحاكاة
الجلسة السادسة والثلاثون	الجلسة الختامية للبرنامج	• أن يعدد الباحث مظاهر التحسن لدى الأطفال . • أن يلخص الباحث أنشطة البرنامج وإجراءاته العلاجية.	التعزيز

خطوات الدراسة:

تم إتباع الخطوات التالية فى سبيل إنجاز هذه الدراسة :

١- جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظرى والدراسات السابقة، واستخلاص أوجه الاستفادة منها.

٢- إعداد مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، والتحقق من ثبات وصدق المقياس .

٣- إعداد برنامج تدخل مبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

٤- اختيار عينة الدراسة من بعض المدارس العامة فى محافظة القاهرة، والمجانسة بينها باستخدام الأدوات المناسبة فى العمر الزمنى، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى .

٥- تـم إجـراء القيـاس القبلـى علـى عينـة الدراسـة وذلـك مـن خـلال تطبيـق مقيـاس تشـخيص صـعوبات الـوعى الصـوتى لـدى الأطفـال المعرضـين لخطـر صـعوبات القـراءة والكتابـة، والاختبـار النمـائى لـلإدراك البصـرى (إعـداد فروسـتيج، ترجمـة مصطفى كامل، ٢٠٠٨) .

٦- تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

٧- تطبيق البرنامج التدريبى على الأطفال (المجموعة التجريبية).

٨- إجراء القياس البعدى على(عينة الدراسة) عن طريق تطبيق مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد/ أمين صبرى، ومحمود الطنطاوى، وعلى تهامى،٢٠١٣)، والاختبار النمائى للإدراك البصرى (إعداد فروستيج، ترجمة مصطفى كامل، ٢٠٠٨)؛ للوقوف على أثر البرنامج، وذلك بالمقارنة بين درجات الأطفال فى كل من القياسين القبلى والبعدى فى المجموعة التجريبية، ثم المقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى .

٩- إعادة تطبيق مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، والاختبار النمائى للإدراك البصرى على المجموعة التجريبية مرة أخرى بعد شهر ونصف من القياس البعدى للوقوف على استمرار فاعلية البرنامج الذى تم تنفيذه .

١٠- معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٢- تقديم بعض التوصيات، التى نبعت من نتائج الدارسة.

١٣- تقديم بعض البحوث المقترحة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- تمهيد
- نتائج الدراسة
- مناقشة النتائج
- خلاصة نتائج الدراسة
- التوصيات والتطبيقات التربوية
- بحوث مستقبلية مقترحة .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج للتدخل المبكر قائم على تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من أجل الوقاية من تلك الصعوبات فى المراحل الأكاديمية اللاحقة، ويعرض الباحث فى هذا الفصل نتائج الدراسة التى توصل إليها، ثم يناقشها فى ضوء الإطار النظرى، ونتائج الدراسات السابقة، وكذلك يقدم الباحث مجموعة من التوصيات فى ضوء نتائج الدراسة الحالية، ثم يقترح بعض البحوث المستقبلية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالى :

أولاً : عرض نتائج الدراسة فى ضوء الفروض :

١- نتائج اختبار الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه **(توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه القياس البعدى)** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، وجدول (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى.

جدول (٤) :

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى باستخدام اختبار ويلكوكسون(ن =١١)

الأبعاد	القياس القبلى / البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التمييز السمعى	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٩٥	٠,٠١	البعدى
	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦			
	الرتب المتعادلة	٠					
	مجموع الرتب	١١					
السجع	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٩٤	٠,٠١	البعدى
	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦			
	الرتب المتعادلة	٠					
	مجموع الرتب	١١					
التجزئة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٩٤	٠,٠١	البعدى
	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦			
	الرتب المتعادلة	٠					
	مجموع الرتب	١١					
الضم	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٩٤	٠,٠١	البعدى
	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦			
	الرتب المتعادلة	٠					
	مجموع الرتب	١١					
الدرجة الكلية لصعوبات الوعى الصوتى	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٩٤	٠,٠١	البعدى
	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦			
	الرتب المتعادلة	٠					
	مجموع الرتب	١١					

يتضح من جدول (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من القياسين القبلى والبعدى على جميع أبعاد مقياس صعوبات الوعى الصوتى وعلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى القياسين القبلى والبعدى فى اتجاه القياس البعدى، مما يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة .

٢-نتائج اختبار الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه (**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه المجموعة التجريبية**) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة المتوسطات الحسابية لرتب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى، وذلك باستخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين، ويوضح جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى.

جدول رقم (٥) :

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، وذلك على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى باستخدام اختبار مان ويتنى (ن =٢٢)

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التمييز السمعى	تجريبية	١١	١٦,٧٧	١٨٤,٥٠	٣,٨٣	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦,٢٣	٦٨,٥٠			
السجع	تجريبية	١١	١٦,٧٧	١٨٤,٥٠	٣,٨٥	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦,٢٣	٦٨,٥٠			
التجزئة	تجريبية	١١	١٧	١٨٧	٤,٠١	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦	٦٦			
الضم	التجريبية	١١	١٧	١٨٧	٣,٩٩	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦	٦٦			
الدرجة الكلية لصعوبة الوعى الصوتى	تجريبية	١١	١٧	١٨٧	٣,٩٨	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦	٦٦			

يتضح من جدول (٥) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع أبعاد مقياس صعوبات الوعى الصوتى وعلى الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث كانت قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى القياس البعدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق الفرض الثانى للدراسة.

٣- نتائج اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **(لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى)** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى القياس التتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، وجدول (٦) يوضح تلك الفروق .

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى باستخدام اختبار ويلكوكسون

(ن =١١)

الأبعاد	القياس العدى / التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمييز السمعى	الرتب السالبة	١	٢	٢	١,٢٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٢٥	١٣		
	الرتب المتعادلة	٦				
	مجموع الرتب	١١				
السجع	الرتب السالبة	٣	٥	١٥	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥	٣٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	مجموع الرتب	١١				

تابع جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى باستخدام اختبار ويلكوكسون (ن =١١)

التجزئة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	٣ ٤ ٤ ١١	٤ ٤	١٢ ١٦	٠,٣٨	غير دالة
الضم	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١ ٣ ٧ ١١	٢,٥٠ ٢,٥٠	٢,٥٠ ٧,٥٠	١	غير دالة
الدرجة الكلية لصعوبات الوعى الصوتى	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	٣ ٣ ٥ ١١	٤ ٦,٦٧	١٢ ٢٠	١,١٦	غير دالة

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من القياسين البعدى والتتبعى على جميع أبعاد مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى وعلى الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصعوبات تعلم الوعى الصوتى، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للدراسة .

٤- نتائج اختبار الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه **(توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه القياس البعدى) .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، وجدول (٧) يوضح تلك الفروق.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى باستخدام اختبار ويلكوكسون (ن =١١)

الأبعاد	القياس القبلى / البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التآزر البصرى الحركى	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	٠ ١٠ ١ ١١	٠ ٥,٥٠	٠ ٥٥	٢,٨١	٠,٠١	البعدى
الشكل والأرضية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١ ٩ ١ ١١	١,٥٠ ٥,٩٤	١,٥٠ ٥٣,٥٠	٢,٦٦	٠,٠١	البعدى
ثبات الشكل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	٠ ١١ ٠ ١١	٠ ٦	٠ ٦٦	٢,٩٥	٠,٠١	البعدى
الموضع فى الفراغ	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	٠ ٧ ٤ ١١	٠ ٤	٠ ٢٨	٢,٣٩	٠,٠١	البعدى
العلاقات المكانية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١ ٨ ٢ ١١	٥,٥٠ ٤,٩٤	٥,٥٠ ٣٩,٥٠	٢,٠٤	٠,٠١	البعدى
الدرجة الكلية لصعوبات الإدراك البصرى	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	٠ ١١ ٠ ١١	٠ ٦	٠ ٦٦	٢,٩٤	٠,٠١	البعدى

يتضح من جدول (٧) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من القياسين القبلى والبعدى على جميع أبعاد الاختبار النمائى

للإدراك البصرى وعلى الدرجة الكلية للاختبار؛ حيث كانت قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للدراسة .

٥- نتائج اختبار الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه **(توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه المجموعة التجريبية).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى، وذلك باستخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين،

وجدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار النمائى للإدراك البصرى.

جدول (٨) :

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، وذلك على الاختبار النمائى للإدراك البصرى باستخدام اختبار مان ويتنى (ن =٢٢)

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التآزر البصرى الحركى	تجريبية	١١	١٦,٠٥	١٧٦,٥٠	٣,٣١	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦,٩٥	٧٦,٥٠			
الشكل والأرضية	تجريبية	١١	١٥,٦٤	١٧٢	٣,٠٠٦	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٧,٣٦	٨١			

تابع جدول(٨) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، وذلك على الاختبار النمائى للإدراك البصرى.

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
ثبات الشكل	تجريبية	١١	١٧	١٨٧	٤,٠٢	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦	٦٦			
الموضع فى الفراغ	تجريبية	١١	١٥,٦٤	١٧٢	٣,٠٥	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٧,٣٦	٨١			
العلاقات المكانية	تجريبية	١١	١٤,٩٥	١٦٤,٥٠	٢,٦٠	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٨,٠٥	٨٨,٥٠			
الدرجة الكلية لصعوبات الإدراك البصرى	تجريبية	١١	١,٦٨٢	١٨٥	٣,٨٥	٠,٠١	التجريبية
	ضابطة	١١	٦,١٨	٦٨			

يتضح من جدول (٨) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع أبعاد الاختبار النمائى للإدراك البصرى وعلى الدرجة الكلية للإختبار؛ حيث كانت قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى القياس البعدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للدراسة .

٦- نتائج اختبار الفرض السادس :

ينص هذا الفرض على أنه **(لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى)** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة فى القياس التتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، وجدول (٩) يوضح تلك الفروق .

جدول (٩) :

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى باستخدام اختبار ويلكوكسون (ن =١١)

المحاور	القياس البعدى/ التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التآزر البصرى الحركى	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	١٤	٠,٥٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٥,٥٠	٢٢		
	الرتب المتعادلة	٣				
	مجموع الرتب	١١				
الشكل والأرضية	الرتب السالبة	٢	٣	٦	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٧٥	١٥		
	الرتب المتعادلة	٥				
	مجموع الرتب	١١				
ثبات الشكل	الرتب السالبة	٣	٤,٥٠	١٣,٥٠	٠,٧١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٥٠	٢٢,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
	مجموع الرتب	١١				
الموضع فى الفراغ	الرتب السالبة	٢	٤,٥٠	٩	١,٤١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٤,٥٠	٢٧		
	الرتب المتعادلة	٣				
	مجموع الرتب	١١				
العلاقات المكانية	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٥٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	الرتب المتعادلة	٨				
	مجموع الرتب	١١				
الدرجة الكلية للإدراك البصرى	الرتب السالبة	٦	٦,٥٠	٣٩	١,١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤	١٦		
	الرتب المتعادلة	١				
	مجموع الرتب	١١				

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من القياسين البعدى والتتبعى على جميع أبعاد الاختبار النمائى للإدراك البصرى وعلى الدرجة الكلية للإختبار؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة فى جميع المحاور، والدرجة الكلية لصعوبات الإدراك البصرى، مما يدل على تحقق الفرض السادس للدراسة.

ثانياً : مناقشة نتائج الدراسة :

تناولت الدراسة الحالية مدى فاعلية برنامج للتدخل المبكر قائم على تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من؛ أجل الوقاية من تلك الصعوبات فى المراحل الأكاديمية اللاحقة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم فى تحقيق أهداف الدراسة وذلك كما يلى :

١- **تحسين صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال (المجموعة التجريبية).**

ويمكن إرجاع ذلك إلى تحسن المهارات المرتبطة بالوعى الصوتى لدى الأطفال؛ حيث تنوعت الأنشطة والمهام المتضمنة فى برنامج التدخل الذى تم تقديمه للمجموعة التجريبية فتضمنت ما يلى: التمييز السمعى لأصوات الحروف الهجائية، وكذلك المهارات المرتبطة بإدراك السجع أو التنغيم لأصوات الكلمة، بالإضافة إلى مهارات إنتاج السجع وإدراك كلمات الجملة، وإدراك مقاطع الكلمة، وكذلك المهارات المرتبطة بإدراك الأصوات المفردة التى تمثل الكلمة وتكوين الكلمة من تلك الأصوات المفردة، بالإضافة إلى ضم أصوات المقاطع لتكوين الكلمة، وقد أسهمت تنمية هذه المهارات فى تحقيق الفرض الأول للدراسة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى هذه المهارات فى اتجاه المجموعة التجريبية، كذلك تحقق الفرض الثانى حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى اتجاه القياس البعدى، بالإضافة إلى تحقق الفرض الثالث حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى لأطفال المجموعة التجريبية، ويمكن عزو تحقيق الفروض السابقة إلى فاعلة برنامج التدخل المبكر المستخدم، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة للتغلب على صعوبات الوعى الصوتى لدى أطفال المجموعة التجريبية، والتى تمثلت فى استراتيجية توجيه الانتباه وأسلوب تحليل المهمة واستراتيجية الحواس المتعددة، والتكرار، والتنظيم وفنيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة والتسلسل وفنية الحث (التلقين)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التى أشارت إلى أن التعزيز يساعد فى زيادة دافعية الأطفال ذوى صعوبات الكتابة

مما يؤدى إلى تحسن جودة الكتابة مثل دراسة جارسيا ودى كاسو Garcia & De caso (٢٠٠٤) .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التى أوضحت أهمية التدخل المبكر فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة علا الطيبانى (٢٠٠٤)، ودراسة محمود الطنطاوى (٢٠٠٦)، ودراسة عادل عبد الله (٢٠٠٧)، وترتبط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسة التى قام بها هاتشر وآخرون .Hatcher et al (٢٠٠٤) والتى أكدت على ضرورة إعداد تدريبات الوعى الصوتى قائمة على ربط صوت الحرف بشكله، كما أوضحت هذه الدراسة فاعلية التدخل المبكر القائم على التدريس الصوتى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة، كما أوضحت دراسة سيد الجارحى (٢٠٠٩) أن التدريب القائم على تنمية المهارات الصوتية والبصرية كان له أكبر الأثر فى علاج الأطفال ذوى صعوبات القراءة والكتابة، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة راشوت وآخرين .Rashotte et al (٢٠٠١)، ودراسة أبو رأس وآخرين .Aboras et al (٢٠١٢) والتى قدمتا برنامجاً قائم على الصوتيات وقد أدى هذا البرنامج إلى تحسين مهارة الفهم القرائى، والتهجئة لدى الأطفال فى المراحل المختلفة.

إضافة إلى ما سبق؛ اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة غير الأكاديمية المحببة لأطفال هذه المرحلة مثل استخدام أدوات الفك والتركيب (المكعبات) والألوان، والصلصال، و ورق القص واللصق، وأيضاً استخدام أنشطة الأغانى والأناشيد، وهى أنشطة تستند إلى المدخل البيئى فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم. كما أن ما احتواه البرنامج من أنشطة تدريبية مصاحبة بالصوت وتكرار الصوت عدة مرات إلى جانب مصاحبته بصورة تدل على الكلمة المسموعة زاد من وعى الطفل بالصوت المسموع، كما يمكن عزو فاعلية البرنامج إلى طريقة التدريب الجماعي وروح المرح التي غلبت على أغلب الجلساتالتدريبية، وجعلها في سياق ألعاب مما زاد انتباه الأطفال وحسن وعيهم الصوتى، حيث أشار تورجسين Torgesen (٢٠٠١) إلى ضرورة الاعتماد في تدريبات الوعى الصوتى للأطفال على الألعاب والألغاز المسلية والقصص والغناء والمرح. ويشير يوب ويوب Yopp & Yopp (٢٠٠٠) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعى الصوتى للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الصوتى.

٢- تحسن مهارات الإدراك البصرى لدى الأطفال (المجموعة التجريبية) .

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تحسن مهارات الإدراك البصرى لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث تنوعت المهارات المستخدمة فى برنامج التدخل المبكر المستخدم فى الدراسة ومن هذه المهارات التحكم فى إمساك القلم، ومهارة التآزر البصرى (تآزر اليد مع العين) بجانب مهارة نسخ الحروف الهجائية، والتمييز بين الشكل والأرضية، والتمييز بين الأشكال المتشابهة والأشكال المتداخلة وكذلك التأكيد على التذكر البصرى، وقد أسفرت تنمية هذه المهارات عن تحقيق الفرض الرابع للدراسة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى صعوبات الإدراك البصرى لصالح المجموعة التجريبية، كما تحقق الفرض الخامس حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى بشكل واضح لصالح القياس البعدى، بالإضافة إلى تحقق الفرض السادس حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى لأطفال المجموعة التجريبية، ويمكن عزو تحقيق الفروض السابقة إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة للتغلب على صعوبات الإدراك البصرى لدى أطفال المجموعة التجريبية، والتى تمثلت فى استراتيجية توجيه الانتباه وأسلوب تحليل المهمة واستراتيجية الحواس المتعددة، والتكرار، والتنظيم وفنيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة والتسلسل وفنية الحث (التلقين)، فقد ساعدت هذه الاستراتيجيات والفنيات فى تحقيق أغلب أهداف البرنامج بصفة عامة، وتحسين مهارات الإدراك البصرى بصفة خاصة .

وتتفق هذه النتائج مع العديد من نتائج الدراسات التى تناولت صعوبات الإدراك البصرى لدى الاطفال؛ مثل دراسة فوقية عبدالحميد (٢٠٠٢) التى أوضحت نتائجها فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم والقائم على فنيات سلوكية مثل (التدعيم والتعزيز والواجبات المنزلية فى تنمية التمييز البصرى، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جورجيو وآخرين Georgiou et al., (٢٠١٢) فى التأكيد على فاعلية البرامج السلوكية المعرفية فى زيادة التركيز وتنمية الإدراك البصرى المكانى للأطفال ذوى صعوبات الإدراك البصرى وتنمية الانتباه للمثيرات المتنوعة سواء كانت لفظية أو مادية، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلازا وكوهين Plaza & Cohen (٢٠٠٧) والتى ترجع التحسن فى مهارة الكتابة إلى تنمية مهارة الأداء البصرى وأنها من أهم المهارات المعرفية التى يستند إليها الأطفال فى إكتساب مهارة القراءة والكتابة، إضافة إلى ما سبق اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة غير الأكاديمية المحببة لأطفال هذه المرحلة مثل استخدام أدوات الفك والتركيب (المكعبات) والألوان، والصلصال، وورق القص واللصق والحروف المحفورة، واتفقت هذه الأدوات مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة هاتزيدكى وآخرين Hatzidaki et al., (٢٠١٠) من أهمية

أن يكون البرنامج الخاص بتنمية الإدراك البصرى قائم على أنشطة فنية مثل التلوين وأنشطة القص واللصق والتى من شأنها أن تدعم تآزر حركة اليد مع العين .

كما أن اعتماد البرنامج على الأنشطة الجماعية والتنافسية ساعد الأطفال على التخلص من النظر إلى أنفسهم نظرة سلبية وعلى إحساسهم بالفشل الدائم والإنطواء، وممارسة أسلوب الانعزال خاصة فى اللعب مما ساعدهم على التخلص من تلك المشكلات دون أن يشعروا أنهم موضع علاج؛ مما كان له أكبر الأثر فى استمرار تحسن علاقتهم الاجتماعية حتى بعد انقضاء فترة المتابعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة والنسكى (٢٠٠١) والتى أوضحت نتائجها أن الأطفال المعرضون لخطر صعوبات القراءة والكتابة لديهم مشكلات أهمها ممارسة سلوك الانعزال فى اللعب، وأنهم لا يقضون وقتاً طويلاً فى اللعب الجماعى .

كما يفسر الباحث التحسن الذى طرأ على أطفال المجموعة التجريبية إلى مراعاة البرنامج المستخدم للأسس النفسية، والاجتماعية، والتربوية، مثل مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وأن بعض الأساليب تكون مناسبة لبعض الأطفال وغير مناسبة لبعضهم مما دعا إلى استخدام أكثر من حاسة فى إكسابهم للمهارات اللازمة (الحواس المتعددة)، كذلك مراعاة الأنشطة المستخدمة لقدرات الأطفال فى هذه المرحلة، كما أن إكتشاف الصعوبة وعلاجها منذ البداية تكون نتائجها أفضل؛ لأن أسباب الصعوبة تكون محدودة إلى حد ما، وأنها لم تتداخل بعد مع الصعوبات الأخرى كما يحدث عند علاج صعوبات التعلم فى المراحل الأكاديمية، بالإضافة إلى أن برنامج التدخل المبكر كان موجهاً نحو تلك الصعوبات(الصعوبات الصوتية والبصرية) ومركزاً عليها .

مما سبق يتضح أن نتائج الدراسة قد أسفرت عن تحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية فى صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى بصورة دالة عن أطفال المجموعة الضابطة. كما أظهرت المجموعة الضابطة تحسناً فى القياس البعدى، إلا أن هذا التحسن لم يكن دالاً، ولكن من الممكن أن يكون مردود هذا التحسن إلى تعرض المجموعة الضابطة إلى بعض الخبرات التعليمية سواء كانت فى البيئة الدراسية، أو تعرضها لمقاييس الدراسة، كما أن هذا التحسن لم يكن دالاً لأنه لم يكن هناك تدخلاً منظماً مبنياً على استراتيجيات علاجية وأنشطة متنوعة على صورة ألعاب وفنيات سلوكية لمواجهة الاحتياجات الفردية لكل طفل من هؤلاء الأطفال وهو ما توفر للمجموعة التجريبية، بالإضافة إلى أن التدخل كان مكثفاً، حيث استغرق البرنامج قرابة ثلاثة شهور متتالية، كما كان التدريب على مهام متنوعة وأحياناً كان التدريب على المهارة الواحدة يتكرر أكثر من مرة، كذلك كان لتنوع الجلسات بين الفردية والجماعية أثر كبير فى

اكساب أطفال المجموعة التجريبية الكثير من المهارات، خاصة المهارات الجديدة والتى كان يجب أن يكتسبها الطفل بصورة فردية، أما الجلسات الجماعية فكانت للتأكيد على ما تم إكتسابه فى الجلسات الفردية. وبالتالى يمكن للباحث القول أن الدراسة الحالية استخدمت برنامجاً للتدخل المبكر متكاملاً ومنظماً كان له الأثر فى تحسن وعلاج صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى المجموعة التجريبية مقارنةً بالأطفال فى المجموعة الضابطة.

ثالثاً : خلاصة نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فاعلية برنامج التدخل المبكر فى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، ويمكن تلخيص النتائج التى توصل إليها الباحث فى دراسته الحالية على النحو التالى:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه القياس البعدى عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى.

٤- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه القياس البعدى عند مستوى (٠,٠١).

٥- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٦- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى.

رابعاً : توصيات وتطبيقات تربوية:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقدم الباحث عدد من التوصيات والتطبيقات التربوية والتى يمكن الاستفادة منها فى الميدان التربوى ويمكن، ويمكن عرض تلك التوصيات والتطبيقات على النحو التالى:

- تطبيقات تربوية خاصة بمعلمات (مشرفات) الروضة.
- تطبيقات تربوية خاصة بالممارسات التعليمية.
- تطبيقات تربوية خاصة بالأسرة .
- **تطبيقات تربوية خاصة بمعلمات (مشرفات) الروضة.**

هناك بعض الإجراءات التى تساعد مشرفة الروضة على التعامل الجيد مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة ومن هذه الإجراءات ما يلى :

١- الاهتمام بتنمية مهارات الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
٢- تأهيل المعلمات للتعامل مع الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
٣- التواصل مع الأسرة للوقوف على مستوى تقدم الطفل ومتابعة سلوكه .
٤- أن تركز المعلمة فى تدخلها العلاجى على نقاط القوة لدى الطفل .
٥- التقليل من التكليفات المنزلية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.
٦- توفير بعض أنشطة اللعب للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة كنوع من الفترات الفاصلة لتجديد انتباههم ونشاطهم.
٧- مراعاة الخطة التربوية الفردية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة لمستوى قدراته الإدراكية.
٨- عدم وصف الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة بوصف سلبى أمام الأطفال.
٩- بدء الدرس أو النشاط بمراجعة المهارات السابقة التى تم اكتسابها وربطها بالمهارة التالية لها.
١٠- عدم إجبار الأطفال على طريقة بعينها لا يستطيع القيام بها كمسك القلم بطريقة تؤلمه.

- **تطبيقات تربوية خاصة بالممارسات التعليمية والادارة المدرسية.**

ترتبط هذه الإجراءات بصورة كبيرة بالإجراءات السابقة؛ حيث أن المعلمة هى محور الأساسى فى تنفيذ هذه الإجراءات، ومن هذه الإجراءات ما يلى:

١- توفير بيئة غنية بالمثيرات، حيث أن وجود مثيرات محببة للأطفال من شأنها أن تشجع الأطفال على استخدام حواس السمع والنظر واللمس والتذوق والشم.
٢- تركيز برامج التدخل المبكر على الأنشطة المتنوعة، وأن تكون ذات صلة مباشرة بزيادة كفاءة الأداء في مناطق القصور لدى الطفل.
٣- تزويد رياض الاطفال بفصول خاصة (حجرة المصاد) تساعد فى التعرف والتدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة .
٤- إجراء مسح شامل للأطفال عند التحاقهم برياض الاطفال بغية اكتشاف الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة فى فى وقت مبكر.
٥- دمج تدريس مهارات الوعى الصوتى والإدراك البصرى ضمن مناهج تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لأطفال الروضة .
٦- ممارسة ألعاب الكلمة والألعاب اللغوية وتقديمها للأطفال بالشكل المناسب لهم، وتوفير الأدوات والأساليب المناسبة لذلك.
٧- إقامة الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة لمعلمات رياض الأطفال لمساعدتهم فى تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وكيفية التعامل معهم، وإعداد البرامج العلاجية المناسبة لهم.
٨- توفير تدخل فردى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة مبنياً على استخدام الطرق والفنيات ذات الكفاءة العالية فى تعليمهم.
٩- استخدام بعض الألعاب التربوية من خلال الحاسب الآلى فى تعليم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة .
١٠-توفير الأنشطة الفنية البسيطة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة فشعوره بالإنجاز يمنحه الشعور بالثقة بالنفس .
١١-الاهتمام بالنشاط الموسيقى(الغنائى) فهو يساعد الطفل على النطق الصحيح للحروف والكلمات وزيادة حصيلته اللغوية .
١٢-الاهتمام بالأنشطة التى تعمل على إتاحة فرص التفاعل الاجتماعى بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة وأقرانهم العاديين.

- **تطبيقات تربوية خاصة بالأسرة .**

الأسرة هى المؤسسة التربوية الأولى التى ينشأ فيها الطفل ويتعلم من خلالها، كما أنها تمثل محوراً مهماً فى التغلب على الصعوبات الخاصة بطفلهم، ومن الاجراءات الخاصة بالأسرة والتى تعمل على التغلب على الصعوبات النمائية الخاصة بالوعى الصوتى والإدراك البصرى ما يلى:

١- عدم التعجيل فى تعليم الطفل القراءة والكتابة فى مرحلة الروضة؛ فهى مرحلة خاصة بتنمية المهارات قبل الأكاديمية .

٢- عدم مقارنة الطفل المعرض لخطر صعوبات القراءة والكتابة وأقرانه العاديين أو أخوته.

٣- عدم استخدام العقاب البدنى كوسيلة لضبط السلوك حتى لا يؤدى إلى ظهور الاضطرابات السلوكية والتوتر النفسى لدى الطفل ومحاولة فهم أسباب الصعوبة.

٤- الاهتمام بإتاحة الفرصة للطفل للاستمتاع بالصور والرسومات الموجودة فى القصص والمجلات والكتب المصورة.

٥- الاهتمام بإتاحة الفرصة للطفل للاستماع إلى أغانى الأطفال ذات السجع المتكرر.

٦- إدراك أن ما يعانيه الطفل من صعوبات ترجع إلى أسباب متداخلة، وليست ناتجة عن تقصير من جانب الأسرة.

٧- الحرص على التواصل مع إدارة الروضة؛ للوقوف على مستوى الطفل ومدى تحسنه ومتابعة سلوكه.

٨- الحرص على تعزيز الطفل وتنمية شعورة بالثقة فى نفسه وأنه لا يقل قدرة عن باقى أقرانه مع مراعاة التنوع فى التعزيز ما بين المادى والمعنوى.

٩- يجب أن يكون الطفل في موضع عطف وحب، فإن تحقق له ذلك أدرك أنه شخص مرغوب فيه؛ فيشعر عندها بسعادة غامرة وتنعكس علي علاقته مع الآخرين وعلى حالته النفسية.

١٠- الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة ربما يأخذون وقتاً أطول لأداء المهمة، أو ربما لا يظهرون اهتماماً بها، ولذلك يجب تشجيعهم من خلال خطوات بسيطة، وتكرارهاعدة مرات.

خامساً : بحوث مستقبلية مقترحة:

فى ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج يقدم الباحث بعض البحوث المقترحة التى تحتاج لمزيد من البحث والدراسة فى هذا الميدان وهى ما يلى:

١- إجراء دراسات تتضمن برامج تدخل مبكر لإخوة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

٢- إجراء دراسة تتبعية عن أثر تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى على مستوى النمو اللغوى والمستوى اللاحق فى القراءة والكتابة.

٣- برنامج تدريبى للمعلمين لإكسابهم مهارات الوعى الصوتى والإدراك البصرى وأثره على تحسين صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال.

٤- برنامج تدريبى قائم على تنمية مهارات الإدراك الصوتى والصرفى لعلاج صعوبات النحو والصرف لدى الأطفال .

٥- إعداد المعلمات لمواجهة احتياجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من حيث التشخيص والعلاج.

٦- فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتى والإدراك البصرى وأثره على المهارات اللغوية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

مراجع الدراسة

- المراجع العربية
- المراجع الإنجليزية

أولاً : المراجع العربية:

١- إبراهيم الزريقات، ومحمد الإمام (٢٠٠٤). أثر استعمال فلاتر كروماجن على تحسين صعوبات القراءة، المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، "الشباب من أجل مستقبل أفضل"، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، ديسمبر ٢٠٠٤، ٧٠٠-٧١٨.

٢- إجلال محمد سرى (١٩٨٨). اختبار ذكاء الأطفال.الطبعة الثانية، القاهرة : عالم الكتب.

٣- أحمد أحمد عواد (١٩٩٤). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، المؤتمر العلمى الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مارس ١٩٩٤، ٣٠٤-٣٤١.

٤- أحمد أحمد عواد (١٩٩٥). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال: اختبارات ومقاييس، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع

٥- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٩). صعوبات التعلم . عمان : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٦- أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢) . مدى فاعلية برنامج تدريبى فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

٧- أسامة محمد البطاينة وعبيد عبد الكريم السبايلة ومالك أحمد الرشدان وعبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠١٢). صعوبات التعلم ، ط٥ .عمان : دار المسيرة.

٨- إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن، إبريل ٢٠٠٥، ١– ٣٨.

٩- إسماعيل محمد جاد (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريب مقترح على حل المشكلات الهندسية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٠- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١- السيد علي أحمد، وفائقة محمد بدر (٢٠٠١). الإدراك الحسي البصري والسمعي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٢- ألن وهيج (ترجمة) حمدان نصر، وشفيق علاونة (١٩٩٨). صعوبات القراءة: منظور لغوي تطوري. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة.

١٣- آمال أحمد مصطفى (٢٠٠٨). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

١٤- أميرة طه بخش (٢٠٠٦). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الطفولة، المجلد (٩)، العدد (٣١)، ٨٣-٩٣.

١٥- أمين صبرى نور الدين (٢٠٠٩). دليل الآباء والأمهات لتعليم الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٦- أمين صبرى نور الدين، ومحمود محمد الطنطاوى، وعلى تهامى على (٢٠١٣). مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٧)، الجزء (٤).

١٧- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢). صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، والخصائص، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد (٦٣)، ٦-٣١.

١٨- أنى ديمون (ترجمة إيناس صادق، وويلس الراعى (٢٠٠٦). الديسلكسيا : اضطراب اللغة فى الأطفال . القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة.

١٩- إيمان عبد المنعم عباس (٢٠١٣). فاعلية الألعاب الرقمية فى تنمية التفكير لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٢٠- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠). فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل الدراسة ذوي صعوبات التعلم،المؤتمر العلمي السنوي "طفل الروضة تربيته ورعايته لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"، إبريل ٢٠٠٠، ١٢٥-١٥٧.

٢١- بيل جيرهارت (ترجمة) أحمد سلامة (١٩٩٦). تعليم المعوقين .القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٢٢- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٢٣- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١). تعلم المفاهيم اللغوية والبدنية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.

٢٥- جاد البحيري، وجافين ريد (٢٠٠٤). الدسلكسيا لدى الأطفال. الكويت: مركز تقويم الطفل.

٢٦- جمال محمد الخطيب (١٩٩٠). تعديل السلوك : القوانين والإجراءات. الطبعة الثانية. الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

٢٧- جمال محمد الخطيب، ومنى صبحى الحديدي (١٩٩٨). التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٨- جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٩- جوزال عبد الرحيم (١٩٨٩). المناشط الفنية لرياض الأطفال . القاهرة : مطابع الشروق.

٣٠- حسن شحاتة (١٩٩٦). قراءات الطفل، الطبعة الثالثة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣١- حمدي الفرماوي، ووليد رضوان (٢٠٠٤). الميتامعرفية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢- خولة احمد يحيى (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوى الحاجات الخاصة.عمان: دار المسيرة.

٣٣- دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان، ودون لويد، ومارجريت ويس، واليزابيث مارتيز، (ترجمة) عادل عبد الله (٢٠٠٧). صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي. عمان: دار الفكر.

٣٤- ديانا ويليامز (ترجمة) خالد العامرى (٢٠٠٤). المهارات البصرية المبكرة. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع .

٣٥- راضي الوقفي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي). عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

٣٦- رحاب السيد الصاوى (٢٠١١). فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعى والاستعداد القرائى لدى طفل الروضة ذو صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٣٧- رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣٨- زينب محمود شقير (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٩- سعد زيد الحمدان (١٩٩٢). الضعف في القراءة: مظاهره – أسبابه – علاجه، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٩٦).

٤٠- سلفيا سالم (٢٠٠٥). تشخيص صعوبات القراءة، مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، إبريل ٢٠٠٥، ١-٤٥.

٤١- سهير كامل أحمد (١٩٩٣). سيكولوجية نمو الطفل. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٤٢- سوزان محمد أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لكل من المعلمات والأمهات فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤٣- سيد يوسف الجارحي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤٤- سيسيل د. ميرسر، آن ر. ميرسر (ترجمة) إبراهيم عبد الله الزريقات، ورضا مسعد الجمال (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوى مشكلات التعلم . عمان : دار الفكر.
٤٥- صلاح محمد عميرة (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٤٦- طاهرة أحمد الطحان (٢٠٠٣). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٤٧- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، في: عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد.
٤٨- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم .القاهرة : دار الرشاد.
٤٩- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية. القاهرة: دار الرشاد.
٥٠- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره على مستوى نموهم اللغوي ومستواهم اللاحق في اللغة العربية "دراسة تتبعية" في: عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧): دراسات في سيكولوجية غير العاديين، القاهرة : دار الرشاد.
٥١- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، ط٢. القاهرة: دار الرشاد.
٥٢- عادل محمد عبد الله و سليمان محمد سليمان (٢٠٠٦). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، في: عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد.

٥٣- عبد الباسط متولى خضر(٢٠٠٥). التدريس العلاجى لصعوبات التعلم والتأخر الدراسى. القاهرة : دار الكتاب الحديث.
٥٤- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٥٥- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
٥٦- عبد الستار إبراهيم، وعبد العزيز الدخيل، ورضوان إبراهيم (١٩٩٣). العلاج السلوكى للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته . سلسلة عالم المعرفة . العدد ١٨٠ . الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .
٥٧- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦ أ). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة : مكتبة الفتح.
٥٨- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦ ب). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. الطبعة الثالثة المعدلة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٩- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦ج). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط٢. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٠- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٧). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. القاهرة: مكتبة الطبرى.
٦١- عبد العزيز السيد الشخص، وحسام الدين محمود عزب، ومنى حلمي سند(٢٠٠٦). الصحة العامة ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الفتح.
٦٢- عبد العزيز السيد الشخص، وسيد يوسف الجارحى (٢٠١١). صعوبات التعلم الأكاديمية : الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية. القاهرة: مكتبة الطبرى.
٦٣- عبد العزيز السيد الشخص، ومحمود محمد الطنطاوى (٢٠١١). مدخل إلى صعوبات التعلم . القاهرة : مكتبة الطبرى .
٦٤- عبدالعزيز جادو (٢٠٠١). علم نفس الطفل وتربيته. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
٦٥- عبد العلي الجسماني (١٩٩٤). علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والنفسية. لبنان: الدار العربية للعلوم.
٦٦- عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٩). التدخل المبكر كوسيلة للحد من الإعاقة في مرحلة الطفولة، مجلة كلية التربية، عين شمس، العدد ٢٣، الجزء الأول، ٩-٢٧.
٦٧- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٨- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣). الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٦٩- عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر.
٧٠- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٢). الاختلافات في أشكال اللعب الرمزي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائي، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، عدد ٦٣، ٣٢-٤٤.
٧١- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٥). الأنشطة فى رياض الأطفال. القاهرة : دار الفكر العربى .
٧٢- علا محمد ذكي الطيباني (٢٠٠٤). فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٧٣- غادة حسين أحمد النكلاوي (٢٠٠٩). الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
٧٤- فاروق الروسان (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط٣. عمان: دار الفكر العربي.
٧٥- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط٢. الكويت: دار القلم.
٧٦- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
٧٧- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
٧٨- فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التمييز البصري لدى طفل الروضة، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، عدد ٦١، ٢٨-٤٥.
٧٩- فؤاد أبوالمكارم (٢٠٠٤). أسس الإدراك البصري للحركة. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
٨٠- كيرك وكالفنت (ترجمة) زيدان السرطاوي، وعبدالعزيز السرطاوي (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
٨١- لسلي مندل (ترجمة) سناء حرب ومحمد جميل (٢٠٠٤). تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.
٨٢- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٥). صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٣- لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (ترجمة) عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي (١٩٨٨). التقييم في التربية الخاصة: التقويم التربوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
٨٤- لويس كامل مليكه (١٩٩٠). العلاج السلوكى وتعديل السلوك . الكويت : دار القلم .
٨٥- لويس كامل مليكه (١٩٩٧). التقييم النيوروسيكولوجي. القاهرة: دار النهضة العربية.
٨٦- مارتن هنلي، وروبرتارافي، وروبرت الجوزين (ترجمة) جابر عبد الحميد (٢٠٠٤). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
٨٧- ماريا بيرس، وجنيفيف لاندو (ترجمة) عبد الرحمن سيد سليمان وشيخة يوسف الدربستي (١٩٩٦). اللعب ونمو الطفل. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٨٨- ماريانا فروستيج (ترجمة) مصطفى محمد كامل (٢٠٠٩). الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال.الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٨٩- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة: فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٩٠- مجيد مهدي محمد، وعارف محي الدين (٢٠٠٥). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة أب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٦، العدد ٤، ٣٦-٥٩.
٩١- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٠). صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٩٢- محمد عبد المطلب جاد (٢٠٠٣). صعوبات تعلم اللغة العربية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٩٣- محمد علي كامل (٢٠٠٣). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
٩٤- محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٩٥- محمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٩٦- محمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبى لتحسين مستوى التحصيل الدراسى لدى المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٩٧- مراد علي عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٧). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر.
٩٨- مروة سالم محمد (٢٠١٢). أثر تدريب الإدراك البصرى فى تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٩٩- مصطفى صلاح قطب (٢٠٠٩). فى علم اللغة . القاهرة : دار الهنا للطباعة والنشر.
١٠٠- مصطفى غالب (١٩٩١). الإدراك في سبيل موسوعة نفسية. بيروت: مكتبة الهلال.
١٠١- منى رزيق الصائغ (٢٠٠٢) . اصطحاب أغانى وألعاب الأطفال مدخل لتعليم الكتابة وتنمية الحواس، المؤتمر العلمى الثانى، الطفل أفضل استثمار لمستقبل الوطن العربى، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة ٢٠٠٢ .
١٠٢- نادية محمود شريف (٢٠٠٠). تنمية الابتكار ومهارات الاتصال. القاهرة: دار حورس للطباعة والنشر .
١٠٣- نبيل السيد حسن (٢٠٠٠). أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، المؤتمر السنوي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. القاهرة: ٥٥٩-٦٠٨.
١٠٤- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
١٠٥- هدى محمد قناوى (١٩٩٤) . الطفل وأدب الأطفال . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
١٠٦- هدى محمد قناوى (١٩٩٥). الطفل وألعاب الروضة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
١٠٧- هدى محمود الناشف (١٩٩٨). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٠٨- هدى محمود الناشف (٢٠٠٣). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة . القاهرة : دار الكتاب الحديث.
١٠٩- هلا السعيد (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١١٠- ويليام ن. بيندر (ترجمة) عبد الرحمن سليمان، والسيد التهامي، ومحمود الطنطاوي (٢٠١١). صعوبات التعلم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الإنجليزية :

111- Aboras,Y. ; Elbanna, M. ; Abdou, R. & Salama, H. (2012). Development of a remediation program for Egyptian dyslexic children, *Alexandria Journal of Medicine*, 48, 147–154.

112- Ariel, A. (1992). Education of children and adolescents with learning disabilities. New York: McMillan publishing company.

113- Baldwin, J & Baldwin, J (2001). Behavior principles in everyday life .(4th Ed) . New Jersey : Prentice Hall.

114- Bentum, K & Aaron, P (2003). Does reading instruction in learning disability resource rooms really work?: A longitudinal study. *Journal of Reading Psychology, 24,* 3, 361-382.

115- Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children,* (3th Ed) New York:McMillan Publishing Company.

116- Boets, B.; Wouters, J.; Van Wieringen, A. & Gesquière, P. (2007). Auditors processing, Speech perception and phonological ability in pre-school children at high-risk for dyslexia: A longitudinal study of the auditory temporal processing theory, *Neuropsychologia*, 45, 1608-1620.

117- Carroll, J.; Snowling, M.; Charles, S (2003). The development of phonological awareness in preschool. *children Developmental Psychology, 39*, 5, 913-923.

118- Carroll, J. & Snowling, M. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 3, 631-640.

119- Chard, D. & Dickson, S. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and Clinic*, 34, 5, 261- 270 .

120- Conte, R. (1998). Attention disorders, (in) Bernice, Wong, (Ed.), Learning about learning disabilities, (2nd Ed.),San Diego. California: Academic Press, 67-105.

121- Diamond, S. (2003). Self – Concept, Depression, Behavior, And achievement of at Risk and not at risk adolescents for emotional and Behavioral Disorders.PhD, univerrsity of Miami.

122- Dickson, D.; Saunders, C. & Stringer, M. (1993). Rewarding people : The skill of responding positively . New York : Routledge.

123- Dodds, P. (1993). Beyond the rainbow: A guide for parents of children with dyslexia and other leaning disabilities, Second edition, Baytown: Educational Interventions Publishing.

124- Epps, S. & Jackson, B. (2000). Empowered families, successful children: early interventions programs, Washington: American Psychological Association.

125- Elbro,C. & Petersen,D. (2004). Long-Term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*,96,4,660-670 .
126- Fletcher, F.; Elmes, H. & Strugnell, D. (1997). Visual-perceptual and phonological factors in the acquisition of literacy among children with congenital developmental coordination disorder. *Develop metal medicine & child neurology,* 39, 3, 158-166.
127- Foorman, B.; Francis, D.; Fletcher, J.; Schatscheide, C. & Mehta, P (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology,* 90, 1, 37-55.
128- Fuchs, D.; Fuchs, L.; Svenson,. E.; Thompson, A.; McMaster, K.;Yen, L.; Yang, N. ; & Al Otaiba, S. (2001). K-PALS : Helping Kindergartners with Reading Readiness: Teachers and Researchers in Partnerships. *Journal of Teaching Exceptional Children,* 33, 4,76 - 80.
129- Garcia , J. & Decaso , A. (2004). Effects of motivationl intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities Quarterly,* 27, 141-159.
130- Georgiou, G.; Papadopoulos, T.; Zarouna, E. & Parrila, R. (2012). Are auditory and visual processing deficits related to developmental dyslexia? *Dyslexia,*18,110- 129.
131- Gibb, G.; Joyce ,Y. & Krang, A. (1997). A team based junior high inclusion program perceptions and feedback*. Journal and Remedial and Specific Education,* 18, 4, 243-249.
132- Gupta, R. & Coxhead, P. (1990). Intervention with children. New York: Routledge.
133- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1988). Exceptional children: Introduction tospecial Education (4th Ed.). New Jersey: Prentic Hall.
134- Hamill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 2, 74-84.
135- Hanssen, J. & Bowey, J. (1994): Phonological analysis skills: Verbal memory and reading ability in second grade children. *Journal of Child Development,* 65, 938-950.
136- Harm, M. & Seidenberg, M. (1999). Phonology, Reading acquisition, and Dyslexia: Insights connectionist models. *Journal of Psychological Review,* 106, 3, 491-528.
137- Hatcher, J. & Snowling, M. (2002). The Phonological representation hyposis of dyslexia: from theory to practice (in) Reid G. & Wearmouth J. (Eds) Dysexia and Literacy: Theory and practice. New York: Wiley & Sons Ltd., 69-83.
138- Hatcher, J.; Hulme, C. & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young

children at-risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2, 338-358.

139- Hatzidaki, A.; Gianneli, M.; Petrakis, E.; Makaronas, N. & Aslanides, M. (2010). Reading and visual processing in Greek dyslexic children: An eye-movement study. *Dyslexia*, 17,85–104.

140- Heward, W. & Orlansky, M. (1992). Exceptional Children, (4th Ed.). New York: McMillan Publishing Co.

141- Joanisse, M.; Franklin, R.; Keating, P. & Seideberg, M. (2000). Language deficits in dyslexia children: speech perception phonology and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 1, 30-60.

142- Johnson, D. (1996). Learning disabilities: Educational principles and practices. New York : Grune & Stratton Co.

143- Johnson, S. & Morasky, R. (1980). Learning disabilities, (2nd Ed.). Boston: Allyn ad Bacon, Inc.

144- Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology,84,3,322-330.*

145- Kappers, E. (1997). Out patient treatment of Dyslexia though simulation of the cerebal hemispheres. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 1, 101-118.

146- Kirk, S.; Gallagher, J. & Anastasiow, N. (1997). Educating exceptional children, (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.

147- Kurtz, L. (2006). Visual perception problems in children with ADD/ADHD, Autism and other learning disabilities: A guide for parents and professionals. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

148- Lerner, J. (1997). Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies, (7th Ed.), Boston: Houghton Mifflin Co.

149- Lonigan, C.; Butgess, R.; Anthony, L. & Barker, A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. Journal of educational psychology , 91 (12) .

150- Lowenthal, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive school, *Learning disabilities quarterly*, 21, 4, 323-341.

151- Macintyre, C. & Deponio, P. (2003). Identifying and supporting children with specific learning difficulties . New York : Routledge Falmer.

152- Mcknight, C.; Steven, W. & Richard, V. (2001). Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers: A comparison study, unpublished M. A. Dissertation, University of South Carolina.

153- Molfese, V.; Molfese, D. & Modglin, A. (2004). Screening early reading skills in preschool children: get ready to read. *Journal of psycho-educational assessment*, 22, 136-150.
154- Morris, D.; Bloodgood, J. & Perney, J. (2003). Kindergarten predictor of First – and Secon – Grade reading achievement .*The Elementary School Journal* ,104,2 ,93 -109 .
155- Muter, V.; Hulme, C. & Snowling , M. (1997). Phonological abilities Test . London : Wiley Sons Ltd.
156- Oniga, C.; Butgess, R.; Anthony, L. & Barker, A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational psychology, 91*, 12, 294-311.
157- Pierce, S. (1995). Learning disabilities and early intervention: A review of theory, research and policy. *Journal of Child study*, 25, 4, 309-334.
158- Plaza, M. & Cohen, H. (2007). The contribution of phonological awareness and visual attention in early reading and spelling, *Dyslexia, 13*, 67-76, John Wiley & Sons, Ltd.
159- Rashotte, C.; McPhee, K. & Torgesen, J. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 2, 107-118.
160- Rvachew, S.; Ohberg, A.; Grawburg, M. & Heyding, J. (2003). Phonoligica awareness and phonemic perception in 4 year old children with delayed expressive phonology skills. *America Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 463-471.
161- Saunders, R. ; Drake, K. & Spradlin, J. (1999). Equivalence class establishment, expansion, and modification in preschool children. *Journal of Experimental Analytical Behavior*, 71, 2, 195- 214.

162- Schatschneider, C.; Fletcher, J. ; Foorman, B.; Francis , D. & Carlson, C. (2004) . Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis .*Journal of Educational Psychology*, 96, 2, 265 – 282 .
163- Slater, A. & Bremner, G. (2003). An interoduction to developmental psychology, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
164- Snowling , M. (2000).Dyslexia. second Edition, Oxford : Blackwell publishers.
165- Snowling, M.; Charles, S. (2003). The development of phonological awareness in preschool children, *Developmental Psychology*, 39, 5, 913-923.
166- Stanovich, K.; Cunningham, A. & Gramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.

167- Stewart, M. (2004). Phonological awareness and bilingual preschool: Should we teach it and, if so, How*? Journal of Early childhood Education*, 32, 1, 31-37.
168- Strain, P. & Timm, M. (2001). Remediation and prevention of aggression: An evaluation of the regional intervention program over a quarter century. *Journal of Behavioral Disorders*, 26, 4, 297-313.
169- Swanson, H.; Cooney, J. & O'shaughnessy, T(1998). Learning disabilities and memory. (in) Bernice, Wong, (Ed.), Learning about learning disabilities, (2nd Ed.),San Diego. California: Academic Press, 107-162.
170- Teisl, J.; Mazzocco, M. & Myers, G. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 3, 286-293.
171- Torgesen, J. & Mathes, P. (1998). What every teacher should know about phonological awareness.Tallahassee : Florida Department of Education.
172- Torgesen, J. & Mathes, P. (1999). Assessment and instruction in phonological awareness. Tallahassee: Florida Department of Education.
173- Wolanski, A. (2001). The use of play observation measures to identify kindergarten children at risk for future learning disabilities, PhD, thesis, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto University.
174- Yopp, H. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49,1, 20-29.
175- Yopp, H. & Yopp, R (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*,54,2,130-143.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة :

تنتشر صعوبات القراءة والكتابة بدرجة كبيرة فى المدارس ورياض الأطفال؛ مما جعلها تمثل تحديًا للمهتمين بتربية الطفل ورعايته وبوصفها محنة خطيرة، الأمر الذى يتطلب التشخيص المبكر لتلك الصعوبات عند طفل الروضة، فكلما كان الكشف عن صعوبات القراءة والكتابة مبكرًا كلما كان العلاج أيسر وأسهل.

مشكلة الدراسة :

يواجه الأطفال المعرضون لخطر صعوبات القراءة والكتابة العديد من المشكلات الرتبطة بمهارات القراءة والكتابة والتى من أهمها مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال التالى: هل يمكن تنمية مهارتى الوعى الصوتى، والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من خلال برنامج تدخل مبكر؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مهارتى الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة؛ لكونهما يمثلان مؤشران يدلان على احتمال تعرض الأطفال اللاحق لتلك الصعوبات، وذلك من خلال برنامج للتدخل المبكر يتم إعداده خصيصاً لهذا الغرض.

فروض الدراسة:

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة صاغ الباحث الفروض التالية للدراسة الحالية.

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه القياس البعدى.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه القياس البعدى.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى

حدود الدراسة : تتحدد الدراسة الحالية بما يلى :

١-**الموضوع الرئيسى** : والذى يتمثل فى " فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة".

٢-**المنهج المستخدم** : يعتمد الباحث فى الدراسة الحالية على المنهج التجريبى، حيث يعد برنامج التدخل المبكر بمثابة المتغير المستقل، وتعد صعوبات الوعى الصوتى والإدراك البصرى بمثابة المتغير التابع، بينما يمثل العمر الزمنى، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى المتغيرات الوسيطة.

٣- **عينة الدراسة:** تتكون عينة الدراسة من(٢٢) طفلاً وطفلة بالصف الثانى من رياض الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .

٢- **الحدود المكانية** : تم اختيار عينة الدراسة من بعض مدارس محافظة القاهرة (مدرسة بلال المشتركة، ومدرسة جمال الدين الأفغانى، التابعتان لإدارة الشرابية التعليمية.

٣- الأدوات المستخدمة والتى تشتمل على :

- مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى (إعداد / أمين صبرى ومحمود الطنطاوى وعلى تهامى، ٢٠١٣).
- الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال وضع (فروستج وآخرون) أعده للعربية (مصطفى كامل، ٢٠٠٨) .
- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة إعداد(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ب).
- اختبارذكاء الأطفال إعداد(إجلال سرى، ١٩٨٨).

٧- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

- اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon Test) للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدى والقياس التتبعى.
- اختبار (مان ويتنى Mann Whitney Test) للمجموعات المستقلة .
- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق وثبات المقاييس والأدوات المستخدمة فى الدراسة.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فاعلية برنامج التدخل المبكر فى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، ويمكن تلخيص النتائج التى توصل إليها الباحث فى دراسته الحالية على النحو التالى:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى فى اتجاه القياس البعدى عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى.

٤- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه القياس البعدى عند مستوى (٠,٠١).

٥- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى فى اتجاه المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٦- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى.

Ain Shams University
Faculty of Education
Special Education Department

The Effectiveness of an Early Intervention Program for Developing Phonological Awareness and Visual Perception Skills among Children at Risk of Reading and Writing Disabilities

A Thesis Submitted by

Ali Tohamy Ali Raian

For M.A. Degree in Education

(Special Education)

Supervised by

Dr .Amin Sabry Nor El Deen
Associate Professor of Educational psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Dr .Mahmoud Mohamed El Tantawy
Lecturer of Special Education
Faculty of Education
Ain Shams University

2013

Thesis Summary

Introduction :

Reading and writing disabilities spread with high proportions in schools and Kindergarten. Thus, they represent challenge for those who care for the child’s education as dangerous dilemma.So, the matter requires an early diagnosis for the kindergarten.If the reading and writing disabilities were early discovered, the process of remediation would be easy.

The Problem of the Study :

Children at risk of reading and writing disabilities find many problems associated with reading and writing tasks. The most important phonological awareness and visual perception .

From the above mentioned, the researcher could conceptualize the study problem in the following question :

"Do the development of phonological awareness and visual perception skills contribute to the reduction of reading and writing disabilities amongchildren at risk of these disabilities?

Purpose of the study :

The study aimed to investigate the effectiveness of an early intervention program for developing phonological awareness and visual perception skills among children at risk for reading and writing disabilities.

Importance of the study:

The importance of the study could be outlined on the theoretical level and the applied one as follows:

First : The Theoretical Importance :

Increasing the amount of facts and information about children at risk of reading and writing disabilities in areas of characteristic, diagnosis , assessment, causes and intervention .

Second : The Applied Importance :

The applied importance is represented in designing an early intervention program for children at risk of reading and writing disabilities .

Hypotheses :

1 – There are statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimented group on the phonological awareness disabilities Diagnostic Scale before and after the application of the training program in favor of the post measurement .

2- There are statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group and those of the control group on the phonological awareness disabilities Diagnostic Scale after application of the training program in favor of the experimental group .

3 – There are no statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group on the phonological awareness disabilities Diagnostic Scale after one month of the application and their scores after the application directly .

4 – There are statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimented group on the Developmental Test of visual perception before and after the application of the training program in favor of the post measurement .

5 – There are statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group and those of the control group on

the Developmental Test of visual perception after application of the training program in favor of the experimental group .

6 – There are no statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group on the Developmental Test of visual perception after one month of the application and their scores after the application directly .

Methodology :

This study has adopted the experimental method . The early intervention program is the independent variable and the phonological awareness and visual perception disabilities is the dependent variable .

Sample :

The sample of the study consisted of (22) preschool children at risk of reading and writing disabilities . These children's ages and ranges between 5,1 to 6,4 years of age, and their IQ ranges from 90 to 108. The sample was divided into two groups as follows :

- Experimental group (11) children (7 males, 4 femals).
- Control group (11) children (8 males, 3 femals).

Tools :

1 – Family socio-economic level scale (prepared by / Abd Elaziz Elshakhs , 2006) .

2 – Test of intelligence prepared by (Eglal Sery, 1988).

3 - Phonological awareness disabilities Diagnostic Scale (prepared by Amin Sabry, Mahmoud El Tantawy& Ali Tohamy, 2013) .

4- Developmental Test of visual perception prepared by (Moustafa Kamel,2008).

5 – Early intervention program (prepared by the researcher).

The Statistical Technique :

1 – Wilcoxon Test : to test the significance of mean scores differences in the related groups (the experimental group).

2 – Mann Whitney Test : to test the significance of mean scores differences in the independent groups (the experimental and control group)

The Study Results :

The study has revealed the verification of the hypotheses . This means that application of the program was effective for developing phonological awareness and visual perception skills amang children at risk of reading and writing disabilities.